بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الارشادي والتربوي

سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون

School Refusal Behavior: The Concept, Characteristics and Causes as Perceived by Students, Parents, Teachers and Mental Specialists

إعداد:

أسماء أحمد سليمان بني أحمد

إشراف:

د. قاســم محمـد سمــور

التخصص:الإرشاد النفسي

سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون

إعداد

أسماء أحمد سليمان بني أحمد

ماجستير إرشاد نفسي، جامعة اليرموك،

بكالوريوس معلم صف، جامعة اليرموك،

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في تخصص الارشاد النفسي في جامعة اليرموك، اربد، الأردن

وافق عليها

قاسم محمد صالح سمور.......................................رئيساً

أستاذ مشارك في الارشاد النفسي، جامعة اليرموك

نصر محمد أحمد العلي.......................................عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك

رعد لفته عبدالحميد الشاوي.......................................عضواً

أستاذ مشارك في الارشاد النفسي، جامعة اليرموك

عبدالكريم محمد سليمان جرادات.......................................عضواً

أستاذ مشارك في الارشاد النفسي، جامعة اليرموك

سامي محمد ذيب ملحم.......................................عضواً

أستاذ دكتور في الارشاد النفسي، جامعة عمان العربية

أجيزت بتاريخ 11/ 12/ 2013

ب

الإهـــــداء

إلى من علمني الحرية المسؤولة والكبرياء المتواضع

الى من يتجدد حبي ودعائي له في كل صلواتي

إلى اليد التي أمسكت بيدي.. وجففت دمعي...

وكانت سندي في أحلى وفي اصعب خطواتي

إلى من علّمني معنى الصبر ومعنى التوازن في الحياه

إلى من علّمني أن أتوجه دائماً إلى الله بكل حاجاتي

إلى من أحبني ويحبني واحتمل في طفولتي مشاغباتي

إليك يا والدي.. يا من أحمل اسمه بكل افتخار

يا من تحلو باسمه مناداتي

إليك يا والدي...أسمى تحياتي

حفظك الله لنا ورعاك

الباحثة

الشكـر والتقديـر

بسم الله والحمد لله حمداً كثيراً عدد خلقه، ورضا نفسه، وزنة عرشه، ومداد كلماته، والشكر لله شكراً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه أولاً وأخيراً، والصلاة والسلام على حبيبه محمد صلى الله عليه وآله وسلم على من أرسل رحمة للعالمين وخاتماً للأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما وقد وصلت هذه الرسالة بفضل الله إلى منتهاها فلا بد من وقفة شكر لكل من قدّم العون في سبيل إنجاز هذا العمل سائلة الله سبحانه أن يكون عملاً نافعاً يفيد الدارسين والباحثين والمربين والمعلمين والأخصائيين النفسيين في مواقعهم.

وإنه ليسرني أن أتقدم بعظيم الامتنان والشكر لمربٍ فاضل كان لعلمه وصبره وتعاونه أطيب الأثر في إنجاز هذا العمل الدكتور قاسم سمور الذي تفضل مشكوراً بالإشراف على هذه الرسالة، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

ولا يسعني إلا أن أقف اجلالاً وإكباراً إلى منارات العلم أساتذتي الأفاضل الدكتور نصر العلي والدكتور رعد الشاوي والدكتور عبدالكريم جرادات والأستاذ الدكتور سامي ملحم الذين شرفوني مشكورين في مناقشة هذه الرسالة وإثرائها بفكرهم وعلمهم لتخرج بأفضل صورة بإذن الله سائلة المولى عز وجل أن يجزيهم عني خير الجزاء.

كما اتقدم بكل الشكر والتقدير إلى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية/جامعة اليرموك، وأعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية/جامعة جدارا على جهودهم الطيبة وحسن تعاونهم في تحكيم الاستبانة.

كما أتوجه بالشكر الجزيل لكوادر مديريتي تربية لواء بني عبيد ولواء المزار الشمالي لمساهمتهم في تسهيل مهمة توزيع الاستبانات، والشكر موصول للمدارس التي قدمت كل التسهيلات المطلوبة لتطبيق أداة الدراسة.

كما اتقدم بجزيل الشكر لإدارة مستشفى الأميرة بسمة التعليمي وشعبة العيادة النفسية على مساهمتهم في تسهيل مهمة توزيع الاستبانات.

والشكر الخاص للطلاب والطالبات والمرشدين/المرشدات والمعلمين/المعلمات وأولياء الأمور الذين شكلوا عينات الدراسة على تعاونهم والمعلومات الدقيقة التي قدموها لأغراض البحث والتي ساهمت في إثراءهذه الرسالة.

ولا يفوتني بأن أتقدم بجزيل الشكر أيضاً للأفاضل: الأستاذ مروان طلافحة، والاستاذ عمر جوارنة و د.أحمد دلوع و د.موفق الابراهيم على المساعدة الطيبة التي قدموها في توزيع الاستبانات وجمعها.

وأخيراً أتقدم بوافر الشكر لكل من لم تذكر أسماؤهم صراحة ممن قدموا لي دعماً معنوياً وتشجيعاً مباشراً أو غير مباشر لإنجاز هذه الرسالة.

المحتوى

قائمة الجداول

قائمة الاشكال

قائمة الملاحق

الملخص

بنـي أحمـد، أسـماء أحمـد. سلوك الـرفض المدرسـي: المفهـوم والخصـائص والأسـباب كمـا يراهـا الطلبـة وأوليـاء الأمـور والمعلمـون والأخصـائيون النفسيون. أطروحـة دكتـوراة، جامعـة اليرمـوك 2013. (المشرف: د. قاسم محمد سمور).

هدفت هذه الدراسة بجزأيها النظري والعملي إلى بلورة مفهوم "سلوك الرفض المدرسـي" بأسبابه وخصائصه وانعكاساته وفك التداخل بينه وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة.

ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة التي تكونت من: الطلبة وعددهم 208 (105 ذكـور، 103 إنـاث)، و40 مرشداً و 31 ولـي أمـر و 58 معلمـاً و 10 أخصـائيين نفسـيين، وهـي عينـات مقصودة او متيسرة ومن المتطوعين وهي بشكل عام عينات غير احتمالية. وتكونت أداة الدراسة في الجزء العملي (الميداني) من مقياس سلوك الرفض المدرسي (SRAS) الذي تم ترجمته وتكييفه للبيئة الأردنية بالإضافة إلى مجموعة من الأسئلة المفتوحة، وقد أفرز التحليل الاحصائي للبيانات الكمية والنوعية عما يلي:

كشفت نسب توزيع استجابات الطلاب المتعلقة بالمكان المفضل بالنسبة لهم وفق معيار الفائدة ومعيار التسلية عن الاختلاف الجوهري (الدّال إحصائياً) في النسب على معيار الفائدة والاختلاف الرقمي (غير الدّال إحصائياً) على معيار التسلية وارتفاع نسبة الرفض المدرسي عندما تكون التسلية هي معيار المفاضلة، وأن هذا التوزيع غير متأثر بمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

أما فحص الفروق بين المتوسطات على تقديرات الطلبة لسلوك الرفض المدرسي على الدرجة الكلية للمقياس وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي فقد كشف عن عدم وجود فرق دال احصائياً (0.05) يعزى إلى المستوى الدراسي، ووجود فرق دال إحصائياً (0.045) يعزى إلى الجنس لصالح الطالبات. وعلى المستوى التفصيلي للنتائج أشارت مصفوفة الارتباطات الرتبية إلى أن الفقرات التي احتلت درجة عالية من التوافق الرتبي هي تلك التي تعود للدالة رقم (4) في النموذج.

اما النسب في تقديرات المعلمين والمرشدين لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها، فتشير إلى وجود اختلاف جوهري عن تقديرات الطلبة بشكل عام؛ إذ أن نسبة الرفض المدرسي لدى الطلبة بحسب تقديرات المعلمين والمرشدين 40% مقابل 22% حسب تقديرات الطلبة انفسهم وهي بشكل عام نسب عالية وربما خطيرة وجديرة بالاهتمام.

وللمقارنة بين تقديرات فئات الدراسة على أسباب الرفض المدرسي المشتركة في المقياس نفسه فقد تم حساب متوسطات التقديرات لكل فقرة/ فئة، والارتباطات بين هذه المتوسطات، حيث تبين أن ارتباطات تقديرات كل فئة من هذه الفئات مع تقديرات الطلبة (الذكور والإناث) كانت ضعيفة؛ وإن أضعف هذه الارتباطات هي بين تقديرات الطالب والمرشد، وبدرجة متوسطة بين تقديرات الطالب وولي الأمر.

وللمقارنة بين تقديرات الفئات على مستوى الدوال/الابعاد الاربعة (1.لتجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية،2. لتجنب مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة، 3.للحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له كالوالدين، 4.للحصول على تعزيز مادي/واقعي خارج محيط المدرسة) فقد تم حساب متوسطات التقديرات على مستوى الابعاد وعلى المقياس ككل متبوعاً بتحليل التباين الاحادي للمقياس والمقارنات البعدية حيث تبين وجود فروق في المتوسطات بين التقديرات على المقياس ككل وقد انحصر الفرق بين كل الفئات (المعلم، المرشد، ولي الأمر) من جهة والطلبة من جهة أخرى. وبغرض ترتيب الدوال الأربعة في المقياس حسب دورها في تحديد سلوك الرفض المدرسي من وجهة نظر كل فئة فقد تم اجراء تحليل التباين على القياسات المتكررة لكل فئة وتبين وجو د توافق رتبي تام بين الفئات (المعلم،والمرشد،وولي الأمر) حيث كان ترتيب الدوال هو(1،4،4،1) بمعنى تشارك الدالة رقم1 والدالة رقم 4 في الاهمية يليهما الدالتين 2 و 3 المتشاركتين في الأهمية أيضاً، وبالنسبة للطلبة فقد كانت الدالة 2 هي الاقل أهمية في تحديد سلوك الرفض المدرسي مقارنة بالدوال الثلاث الأخرى.

أما السؤال المفتوح المتعلق بأسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الفئات (المعلم،والمرشد،وولي الأمر) فقد كشفت عن أن التوافق بين الطلاب (ذكور وإناث) من جهة مع كل فئة من الفئات الأخرى هو توافق ضعيف أو ضعيف جداً. وبشكل عام يتضح وجود جانب من القصور في التواصل النفسي بين فئة الطلبة وبقية الفئات. وأبرز توصيات الدراسة تعلقت بتطوير المقياس من عدة جوانب، وتطوير تعريفات اجرائية لسلوك الرفض المدرسي مرتكزة على نتائج هذه الدراسة، وتطوير اهتمامنا ورفع مستوى الجاهزية من خلال التفكير في عيادات متخصصة في مجال سلوك الرفض المدرسي للتقييم والعلاج، وإثراء برامج تأهيل المرشدين في ضوء هذا التطوير. (**الكلمات المفتاحية:** المدرسة، الرفض المدرسي، سلوك الرفض المدرسي، فوبيا المدرسة، التغيب المزمن، الرّهاب المدرسي).

الفصل الأول

خلفية الدراسة

مقدمــة:

القليل من أولياء الأمور بصرف النظر عن مستواهم الاقتصادي أو التعليمي أو الاجتماعي يتقبّلون أو يستسلمون لرغبة الطفل المتكررة في رفض الذهاب للمدرسة بدافع الشفقة أو الحب، أو بدافع نمط الرعاية الوالدية المتساهل أو اللامبالي. وبالمقابل قد يكون البعض الآخر من أولياء الامور – رغم علمهم او شعورهم برفض ابنهم الصريح أو الضمني الذهاب للمدرسة- يجبرون أبناءهم على الذهاب إليها الأمر الذي قد يفسر أو يبرر بدافع الحب ايضاً أو من منطلق تفكيرهم بأن رفض ابنهم الذهاب للمدرسة دليل على كسله البدني او الفكري، ومقابل هذا الاجبار أو الإكراه قد يخضع الطفل لأوامر الوالدين وسلطتهم فيغادر البيت باتجاه المدرسة؛ مع بقاء مفهوم الرفض قائماً بداخله لسبب أو لآخر، وكلما اقترب جسدياً من المدرسة قد تتطور لديه مشاكل وصعوبات تصعّب عليه مهمة المتابعة ومواصلة السير باتجاهها أو المكوث في غرفة الصف حال دخوله فيها دون إدراك العواقب المترتبة على التعامل مع المشكلة بالنظر لشكل السلوك دون الاكتراث بمضمونه ودلائله والمثيرات التي أدت إليه!...ومن جهة أخرى فإن عدم خضوع الطفل/ الطالب لأوامر والديه قد يؤدي الى ظهور مشكلات من نوع آخر كالصراعات والتوتر على مستوى العائلة والتي يُخشى أن تتأزم وتمتد أبعادها الى مستويات أبعد وأكثر توتراً.

وعلى افتراض وجود طلاب لا يتجرؤون أو يعجزون عن التعبير أو الافصاح عن حقيقة رفضهم الذهاب للمدرسة لسبب ما، ويجبرون أنفسهم -أنطلاقاً من هذا العجز- على حضور الحصص الدراسية؛ فهل هذا يعني أنهم بخير وأن وضعهم مطمئن، وأن هذا الامر لا يستحق عناء التفكير به طالما أن جسدهم يحتل حيزاً في حرم المدرسة! وربما يطرح هنا الكثير من التساؤلات حول مفهوم الرفض أو التعريف الاجرائي والنظري (الاصطلاحي)، وكيف ينظر العاملون في المدرسة الى هذا الرفض، وما هي دلالاته، وما هي أسبابه وتوقيته ومظاهره.

قد تقوم المدرسة بإبلاغ أولياء الأمور ليتصرفوا مع أبنائهم؛ وقد يقوم المعلم/ المعلمة باتخاذ بعض الاجراءات اجتهاداً منه بقصد مساعدة الطالب الذي تظهر عليه مؤشرات الرفض على التكيّف المدرسي، وكثيراً ما يشعر الطرفان (العاملون في المدرسة واولياء الامور) بالحاجة الى التعاون لإنهاء حالة الرفض أو الحاجة للمساعدة من الاخصائي النفسي. وقد يتراءى للمعنيين أن سلوك

الرفض قد تمّ طمسه أو محوه أو تعديله لدى الطالب، وقد تختلف المؤشرات والمعايير لدى الطالب نفسه والمعلم وولي الأمر أو المرشد التي تدل على الوصول الى المستوى المقبول حسب تصورهم أو من وجهة نظرهم، هذا وقد يتوجس البعض من عودة الحالة لوجود شك في أكثر من موقع أو مرحلة متعلقة بالتشخيص و/أو العلاج.

فمرحلة التشخيص شاقة ومعقدة في كثير من الحالات السلوكية مقارنة بالتشخيص الفيزيائي؛ وكذلك العلاج أو بدائله وفترة تأثيره والقدرة على تعميم التشخيص والعلاج. إلا أن التحدي يكمن في القدرة على توسيع دائرة الحالات التي تخضع للتشخيص والعلاج، وبالتالي فإن الحاجة تبدو ملحّة لرفع سوية العمل الارشادي في المدرسة للمساهمة الفاعلة في التشخيص المتدحرج (snowball diagnosis) أو الإرشاد التشخيصي متعدد المراحل (multistage diagnostic counseling) والابعاد والتقييم الشامل لحالات الرفض المدرسي واستراتيجيات الوقاية والعلاج القابلة للتعميم النسبي على الحالات المشابهة أو المماثلة. وفيما يلي بعض النماذج التي تدل أو تعبر عن حالات الرفض المدرسي (انطلاقاً من الاعراض (indicators or evidences) المستخلصة من الادبيات ذات الصلة بموضوع الرفض المدرسي):

- طالبة تصاب بنوبات غضب مزاجية وتبكي غالباً وتشكو من أعراض جسدية كألم في المعدة أو الرأس صباحاً عند الاستعداد للذهاب للمدرسة بشكل متكرر، وعندما توافق أمها على تغيبها عن الدوام تبدأ الاعراض والشكاوى بالاختفاء.
- طالب تتكرر شكواه صباحاً -وقبل الانطلاق للمدرسة- من آلام جسدية (somatic complains) وتعب وقلق في اليوم الذي يقرر فيه اختبار شفهي كاختبارات المحادثة، محاولاً بذلك تجنب الذهاب للمدرسة في ذاك اليوم.
- طالب يتكرر تسربه من المدرسة خلال الدوام (تغيّب جزئي) عدة مرات، وأثناء تواجده فيها يقوم بسلوكات سيئة أو خطيرة كتخريب الممتلكات أو الاعتداء بالضرب على الآخرين بهدف تفويت اليوم الدراسي.
- طالب يذهب الى مدرسته متثاقلاً ويظهر توتراً وقلقاً ويبذل جهداً لإخفائه؛ وعندما يقرع جرس الحصة الأولى يدخل متثاقلاً أيضاً وبلا دافعية؛ ويتخلل تواجده في المدرسة تململ في البقاء، بينما في نهاية الدوام ومع اقتراب موعد قرع جرس الحصة الأخيرة تظهر عليه علامات الراحة.

- طالبة تتحدى وتقاوم التعليمات التي توجه لها، وخلال تواجدها في حصة محددة غالباً ما تقوم بسلوكات مزعجة كالنقر على الطاولة أو المشاركة والإجابة عن اسئلة مطروحة من قبل المعلمة دون إذن.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن دراسة "سلوك الرفض المدرسي" (School refusal behavior) بصورة جدية بمفهومه وأسبابه ودلائله وانعكاساته وكيفية التعامل معه موضوع بالغ الاهمية. فقد أشار كيرني وبيتس (Kearney & Betes, 2005) الى أنه من المقلق معرفة أن الاطفال غالباً ما يظهرون مشكلة رفض المدرسة على الأقل من سنة الى سنتين قبل أن يتلقوا العلاج للمشكلة فعلياً، هذه النقطة يجب أخذها بعين الاعتبار وملاحظتها لأنه كلما طالت مدة وجود المشكلة (أي كلما طالت مدة بقاء الطالب بعيداً عن مدرسته) سيصبح بالمقابل أمر تكييفه المدرسي أكثر تعقيداً وأكثر صعوبة (the longer a child stay out of school, the harder it will be to return) (Kennedy, 1965). فبحسب ما ورد في الدراسات (Bernstein, Svingen, & Garfinkel, 1990; Hansen, Sanders, Massaro, & Last, 1998 cited in Kearney & Bates, 2005) فإن هناك أكثر من 40% من الطلاب يعانون من المشكلة لأكثر من سنتين قبل تلقي العلاج، وقد أكّد كيرني وبيتس (Kearney & Bates, 2005) هذه النقطة في دراستهما وأضافا بأن الفترة بين بداية المشكلة عند الطالب وتلقي الخدمة العلاجية رسمياً محفوفة بالمخاطر.

أشار راي وتوماس (Wray & Thomas, 2013) إلى أن عدداً من العائلات قد تتخذ قراراً بشأن ابنهم الرافض للمدرسة بأن تجعل البيت بيئة تعليمية بديلة حيث يستمتع فيها الطالب مقابل رفضه للمدرسة، إلا أن مثل هذا القرار لا يؤيده الاخصائيون النفسيون مطلقاً فبالنسبة لهم فإنه لا يصح أن يكون البيت بيئة بديلة للمدرسة.

لذا فإن الهدف الرئيسي من تلقي العلاج لمشكلة الرفض المدرسي هو مساعدة الطالب للرجوع إلى مدرسته بأسرع وقت ممكن وإن العلاج يجب ان يتم وينفذ بالتعاون بين عدة اطراف (الآباء والاخصائيين النفسيين والعاملين في المدرسة). (Bahalı & Tahiroğlu, 2010)

ويبدو الأمر مقلقاً لأن رفض الطالب للمدرسة قد يكون مفتاح أو عامل الخطر لمشكلات كثيرة قد تظهرعلى المدى القريب أو البعيد إذا استمر الرفض المدرسي دون التعامل معه والوعي

له، منها المشكلات الأكاديمية والقانونية والصحية النفسية والاقتصادية والصراعات العائلية وسوء التكيف الاجتماعي (Kearney,2006; 2007; 2008, Kearney, Chapman & Cook, 2005).

وتؤكد دراسة أخرى على أن مشكلة سلوك الرفض المدرسي تسبب خسارة كبيرة (heavy toll) للطلبة أنفسهم ولنظام المدرسة بشكل عام. (Kearney & Bates,2005)

أشارت ويمير (Wimmer, 2003) إلى أن نسبة مشكلة سلوك الرفض المدرسي هي 2% لدى الطلاب في جميع المراحل العمرية المدرسية (من سن 6 إلى 17)، على الرغم من ان هناك دراسات أخرى أشارت إلى أن النسبة أعلى من هذا إذ تصل إلى 5% ومنها دراسة كينغ وبيرنستاين (King & Bernstein, 2001).

ويشير كيرني الى أن مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" تعتبر مشكلة حقيقية وجدية يخطىء الكثير في فهمها، وتشيع كثيراً كمشكلة لدى الأطفال أكثر من اضطرابات السلوك الاخرى كالحركة الزائدة وتشتت الانتباه (ADHD) أو الاكتئاب، بالإضافة الى أنها (أي مشكلة الرفض المدرسي) أكثر المشكلات التي تؤثر على توازن العائلة والتي تعمل على تخريبها أو تدميرها. وبحسب كيرني أيضاً قد نتوقع من الأطفال في الوضع الطبيعي القيام بالكثير من الأمور، كأن يذهبوا للنوم ليلاً، وأن يتناولوا طعامهم، وأن يكون لديهم بعض الأصدقاء، وأن ينجزوا في المدرسة انجازاً جيداً وأن يذهبوا الى المدرسة.... ولكن عندما ينتهك أو يخل الطفل بأي من هذه التوقعات سيشكل هذا معيقاً في العائلة وبالتالي يخلّ بتوازنها الطبيعي. (Kearney (n.d. interview on a web site)

ويؤكد كيرني (Kearney, 2006; 2008) بأن التغيب المزمن عن المدرسة (absenteeism) -كمؤشر دال على وجود مشكلة سلوك الرفض المدرسي- يعتبر قضية صحية ونفسية وتربوية عامة وجدية تهمّ أخصائيي الصحة النفسية والطبيب العام والتربويين ذلك أن شيوع مشكلة/قضية التغيب عن المدرسة بدون عذر مشروع يتجاوز شيوع الاضطرابات الأخرى لدى الطلبة.

ويصف كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993) سلوك الرفض المدرسي بأنه مشكلة صعبة ومحيرة ومبهمة وغامضة أربكت وحيرت التربويين والمختصين في علم النفس. بالإضافة إلى انه يعتبر حالة طارئة (emergency state) تتعلق بالصحة النفسية للطالب. (Bahalı & Tahiroğlu, 2010)

وحول ما إذا كان سلوك الرفض المدرسي (school refusal behavior) يعتبر مشكلة فعلية يشير كيرني (Kearney, 2002) الى ان هذا السلوك هو ظاهرة معقدة ومتعددة الخواص تتكون من عدة اعراض/مظاهر داخلية (internalizing symptoms) وأعراض/مظاهر خارجية (externalizing

(symptoms ؛ بالإضافة الى عواقب خطيرة قصيرة المدى وطويلة المدى كنتيجة لاستمرار التغيب المزمن عن المدرسة (school absenteeism). ويعتبر هذا السلوك مشكلة بحد ذاتها أي مشكلة رئيسية أو أنه مشكلة متضمنة في/ضمن مجموعة مشكلات، لذلك فإن التصنيف الدقيق والتقييم والمعالجة يهتم به الاكلينيكيون (clinicians) وأن مفتاح التحدي في تصنيف وعنونة سلوك الرفض المدرسي يقابل أعراضاً ومؤشرات كثيرة تحوي المشكلة لا تعدّ ولا تحصى.

وتبدو خطورة هذه المشكلة كبيرة لأنها غير مقتصرة على مرحلة عمرية معينة إنما يمكن أن تحدث في أية مرحلة عمرية وفي أي وقت من مسيرة حياة الطالب التعليمية/الأكاديمية . (Bahalı & Tahiroğlu, 2010; Kearney (n.d. interview)) إلا أن الخطورة تبدو أكبر لدى الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية (من سن 11سنة – 17) مقارنة بالطلاب صغار السن، حيث أن أمر إرجاعهم إلى مدرستهم يصبح أكثر صعوبة (Wimmer, 2008). وهذا يعكس مدى خطورة المشكلة لدى هذه الفئة، وبالتالي أهمية معالجتها والتعامل معها بجدية من خلال الكشف عن أسبابها المؤدية إليها كخطوة أولى، والوقاية قدر الإمكان من وجود مثل هذه المشكلات.

أشار هيت وكيرني وهندرون (Haight, Kearney& Hendron, 2011) إلى أنه في وقت مبكر من تكوين مفهوم لسلوك الرفض المدرسي كان التركيز في تعريف المصطلح على قضايا تتعلق بالعائلة (أسرة الطالب) كالعلاقة بين الطالب وعائلته والرباط العاطفي وقلق الانفصال والاعتماد الزائد للطالب على أسرته أو من يقومون برعايته. حيث ظهر في بداية الأمر مصطلح "فوبيا المدرسة" ليعبر عن هذه المشكلة. ووفقاً لما ورد في جرانديسون (Grandison, 2011) يعتبر برودوين (Broadwin) أول من ساهم في وصف موضوع الرفض المدرسي عام 1932 حيث اعتبر أن الخوف والقلق هي الخصائص الرئيسية المميزة لمشكلة الغياب المطوّل عن المدرسة.

وقد ظهر مصطلح "truancy" (التغيب بدون إذن) ومصطلح "psychoneurotic truancy" (التغيب العصابي بدون إذن) في الثلاثينيات (1930s) للتعبير عن مشاكل تتعلق بتغيب الطلبة عن مدارسهم بصورة غير مناسبة. ووفقاً لما ورد في فريمونت (Fremont, 2003) فقد استخدم مصطلح "فوبيا المدرسة" لأول مرة عام 1941 للتعبير عن الخوف (fear) من الذهاب الى المدرسة، وقد استخدم هذا المصطلح في فترة الأربعينات (1940s) من قبل الباحثين لوصف الطلبة الذين لديهم خوف من الذهاب إلى المدرسة. (Wimmer, 2003,p.4)

وأوضح جونسون وآخرون (Johnson, Falstein, Szurek & Sevendsen, 1941) أن الاستخدام الأول لمصطلح "فوبيا المدرسة" كان لوصف الأطفال الذين يصيبهم قلق مفرط (يتجاوز الحد

الطبيعي) عند الحضور الى المدرسة يحدث بسبب وجود مشكلة قلق الانفصال عند الطفل. وإن هناك خطأ في مسمى "فوبيا المدرسة" الذي ارتبط ب "قلق الانفصال"، ويعود السبب إلى أنه في قلق الانفصال هناك قلق شديد من قبل الطفل يتعلق بالانفصال عن أمه أو الآخرين المهمين بالنسبة له يتبعه انفصال حقيقي أو متوقع عنهم. وهذا يعني أن خوف الطالب في قلق الانفصال لا يتعلق ربما بالمدرسة نفسها بقدرما هو متعلق بقلق الانفصال عن الآخرين المهمين.

إن التشويش الحاصل بين مصطلحي "فوبيا المدرسة" و"الرفض المدرسي" (والذي كان يطلق عليه قديماً "التغيب العصابي النفسي") بدأ في أواخر عام 1940 حتى منتصف عام 1950. فكثير من الباحثين ربطوا "فوبيا المدرسة" بحالات مثل: الشكاوى الجسدية والاكتئاب وصراعات العائلة ومظاهر من مشكلة "التغيب عن المدرسة بدون إذن" (truancy) والتي ارتبطت بسلوك الجنوح.

وفي الستينات تمّ تعريف "فوبيا المدرسة" بشكل أكثر تحديداً بأنه: تجنب المدرسة بسبب وجود خوف ما (Kearney, 2003)، حيث ظهر مصطلح الرفض سلوك الرفض المدرسي (Witts & Houlihan, 2007)، وكنتيجة أصبح مصطلح "فوبيا المدرسة" بعدها يشير الى خوف من المدرسة نفسها أو كرد فعل ناجم عن بعض المظاهر المتعلقة بالمدرسة. (Burke & Silverman, 1987 cited in Wimmer, 2003)

ظهر مصطلح رفض المدرسة "school refusal" في بريطانيا كمصطلح بديل للتعريف بمشاكل مشابهة لدى الاطفال الذين لا يحضرون الى المدرسة لأسباب انفعالية (emotional distress) . (Fremont, 2003). وفي التسعينيات اصبح الاتجاه نحو التفريق/التمييز بين مصطلح "الرفض المدرسي" (school refusal) ومصطلح "التغيب بدون إذن" (truancy). (Purcell & Tsverik, 2008)

من هنا وفي ضوء هذا التشابك والتداخل بين مصطلح "الرفض المدرسي" وغيره من المصطلحات، فإنه تتأكد ضرورة الاهتمام بهذا الموضوع والوعي بالطبيعة الغامضة لأعراض "سلوك الرفض المدرسي" إضافة الى عدم وجود نظام معلومات للتمييز بين الانواع المختلفة لمشكلة الرفض المدرسي في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية؛ هذه الحقيقة تجعل تصنيف السلوكات الدالة على رفض المدرسة أمراً صعبا (Brill, 2009).

قام كيرني وزملائه (Kearney, 2002; Kearney, Pursell, & Alvarez, 2001) بتطوير النموذج التصنيفي الذي وضعه في الاصل كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1991) والمتعلق بالطلبة الذين يرفضون المدرسة؛ حيث يقوم هذا النموذج التصنيفي على دلالة أو مضمون السلوك أكثر مما يقوم على شكل السلوك (based more on the function of the behavior than its form).

وقد أطلقوا على هذا النموذج "نموذج الدالة" (The Functional Model) ، ويشير هذا النموذج على وجه التحديد الى ان الطلبة بشكل عام يرفضون الذهاب للمدرسة لواحد أو أكثر من الأسباب (reasons or causes) التالية، وقد أشير إليها على انها عوامل (factors) او مجالات (domains) أو فئات (categories) أو حالات (cases/ conditions)) أو أبعاد (functional dimensions). (Pellegrini, 2007; Kearney & Silverman, 1993)، هذه الاسباب هي:

1. لتجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية كالقلق والاكتئاب.
2. للهروب من مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة.
3. للحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له (significant others) كالوالدين.
4. للحصول على تعزيز ملموس وواقعي خارج محيط المدرسة (كاللعب مع الاصدقاء، او التدخين).

وقد شكّل هذا النموذج الأساس النظري لبناء مقياس سمّي بمقياس "تقدير سلوك الرفض المدرسي" (School Refusal Assessment Scale (SRAS)) والذي قام بتصميمه كيرني وسيلفرمان (Kearny & Silverman, 1993) بهدف التعرف على المضامين/الاسباب الأولية والثانوية التي تؤدي بالطالب الى سلوك رفض المدرسة. وقد تكوّن المقياس من صورتين أحدهما تمثل نسخة الطفل (Child version) والأخرى نسخة ولي الأمر (Parent version). وتتكون كل نسخة من مجموعة أسئلة/فقرات (items)؛ وقد ابتدأ المقياس ب 16 فقرة (بتوزيع 4 فقرات لكل سبب من الأسباب الواردة في نموذج الدالة)، وفيما بعد تم تطويره وتنقيحه بالانسجام مع التغيرات المتطورة وما يستجد في نموذج الدالة "Functional Model" فأصبح المقياس يتكون من 24 فقرة (6 فقرات لكل سبب من الأسباب الواردة في النموذج بدلاً من 4 فقرات)-School Refusal Assessment Scale) Revised (SRAS-R)). وقد تُرجم المقياس لعدة لغات، وأوضحت دراسات عدة أهمية وفعالية هذا المقياس في تشخيص سلوك الرفض المدرسي، وبالتالي اتباع العلاج المناسب للتعامل مع الحالة.

بالرجوع الى موسوعة الويكيبيديا تعرف الدالة (function) في الرياضيات على أنها علاقة بين مجموعة مدخلات ومجموعة مخرجات مع وجود ارتباط بين كل مدخل من المدخلات مع مخرج واحد على الأقل. ومثالها: $Y=aX1+bX2+cX3+d$.

(from http://en.wikipedia.org/wiki/Function_(mathematics))

وفي التربية نبحث عن الدالة والتي تعني "مجموعة عوامل" لتيسير التعامل مع السلوك الذي يستدل عليه في ضوء مجموعة من الأفعال أو الأقوال تصدر عن شخص ما. فالسلوك يفسّر في ضوء مجموعة من العوامل؛ وتؤثر العوامل بدورها على السلوك بأوزان نسبية مختلفة فبعضها يؤثر بصورة مباشرة وبعضها يؤثر بصورة غير مباشرة وبعضها يؤثر بدرجة كبيرة وبعضها بدرجة قليلة....وهكذا، فتحصيل الطالب مثلاً هو دالة كل العوامل المؤثرة على تحصيله أو تلعب دوراً في تحصيله كالذكاء والدافعية وغيرها من العوامل المؤثرة. في ضوء هذا فإنه يمكن التعبير عن دالة السلوك بالمعادلة التالية على سبيل المثال:

$$SR \propto [F1(x1, x2,....) + F2(a1,a2,....)+ F3(b1,b2,...)+ F4(c1,c2,...)]$$

حيث SR: School Refusal سلوك الرفض المدرسي، F1: الدالة الأولى، F2 : الدالة الثانية، F3: الدالة الثالثة، F4: الدالة الرابعة، ...x1,x2,a1,a2,b1,b2,c1,c2: عوامل تلعب دوراً أو أدواراً بصورة أو بأخرى في التأثير على السلوك.

وبما أن العلوم الانسانية بشكل عام والعلوم التربوية والنفسية بشكل خاص تقوم في أساسها النظري على التعرف على سمات الشخصية من خلال دراسة السلوك الذي يستدل عليه من مجموعة مؤشرات وخصائص ومشاعر وانفعالات لأنها سمات كامنة (latent trait) في الأصل، وإن "الرفض المدرسي" هو إحدى تلك السمات (Trait & attributes)؛ فإن الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو المساهمة في بلورة مفهوم " الرفض المدرسي" وخصائصه ومؤشراته من جهة؛ وبلورة الصورة التي يتقاطع بها هذا المصطلح مع مصطلحات أخرى مثل (فوبيا المدرسة، والتغيب بدون إذن، والتغيب المزمن...) للمساهمة في تطوير الأدب النفسي- التربوي وإغنائه لتحسين التعريف الاصطلاحي والاجرائي لهذا المفهوم من خلال الاجابة عن الاسئلة التالية والتي تنقسم إلى جزئين، الجزء المتعلق بما ورد في الادبيات حول الموضوع (الجزء النظري)، والجزء المتعلق بتطبيق المقياس "سلوك الرفض المدرسي SRAS" على عينة الدراسة ونتائج هذا التطبيق (الجزء العملي).

أولاً: اسئلة الدراسة الخاصة ب "الجزء النظري":

1. ما التعريفات الاجرائية التي تطرحها الدراسات السابقة لسلوك الرفض المدرسي؟
2. هل هناك مصطلحات متداخلة أو متقاطعة أو رديفة أو قريبة لمصطلح سلوك الرفض المدرسي (school refusal behavior)؟

3. ما الاسباب التي وردت في الدراسات السابقة والتي يمكن أن تؤدي إلى سلوك الرفض المدرسي؟
4. ما الخصائص والمؤشرات التي تطرحها الأدبيات والتي من خلالها يمكن أن نستدل على وجود مشكلة سلوك الرفض المدرسي عند طالب ما؟
5. ما التصنيفات المطروحة في الدراسات والمتعلقة بسلوك الرفض المدرسي؟

ثانياً: أسئلة الدراسة الخاصة ب "الجزء العملي":

1. ما هي الخصائص السيكومترية التي يمكن إضافتها من الدراسة على المؤشرات الأصلية لمقياس سلوك الرفض المدرسي المستخدم في الدراسة؟
2. ما حجم الرفض المدرسي لدى الطلبة والذي يكشفه القسم الخاص بالخصائص الديموغرافية؟
3. كيف تختلف النتائج المتعلقة بالرفض المدرسي في القسم الخاص بالخصائص الديموغرافية وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والجنس؟
4. ما حجم/ نسبة الرفض المدرسي لدى الطلبة الذي يكشفه المقياس نفسه بصورته النهائية؟
5. ما الفقرات التي احتلت أعلى الرتب وتلك التي احتلت أدنى الرتب لدى عينة الطلبة ؟
6. كيف تختلف النتائج المتعلقة بتقديرات الطلبة لأسباب الرفض المدرسي بشكل عام (على الدرجة الكلية للمقياس) وفقا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس؟
7. من وجهة نظر كل من المعلمين والمرشدين –وفي ضوء خبراتهم الميدانية-ما نسب تقديراتهم لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها ضمن اربع مستويات من التفضيل؟ وكيف ترتبط هذه التقديرات بتقديرات الطلبة أنفسهم على نفس المستويات؟
8. ما مدى التوافق بين اجابات عينة الطلبة من جهة وعينة المرشدين والمعلمين وأولياء الامور من جهة أخرى على الأسباب الواردة في المقياس الموزعة على الدوال/ الأبعاد الأربعة؟

ثالثاً: الأسئلة الخاصة بالأسئلة المفتوحة (التي تصبّ في الإطارين النظري والميداني):

1. ما أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة (الذكور والإناث)؟
2. ما مدى التوافق بين اجابات الطلبة الذكور والإناث معاً في تحديدهم لأهم الاسباب التي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى رفض المدرسة؟
3. ما أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر المرشدين والمعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين؟
4. ما مدى التوافق في اراء الفئات المشاركة بالدراسة (المرشدين ، والمعلمين ولأولياء الأمور، والطلبة (الذكور والإناث)) في تحديدهم لأهم الأسباب التي يراها كل منهم للرفض المدرسي.

5. ما المؤشرات التي تظهر على الطالب والتي يمكن من خلالها أن نستدل على ان طالب ما يرفض المدرسة بشكل أو بآخر من وجهة نظر كل من المرشد والطبيب النفسي ؟
6. من وجهة نظر الطبيب النفسي ما الخصوصية التي ينفرد بها (سلوك الرفض المدرسي) كمفهوم عن بعض الاضطرابات النفسية الأخرى كقلق الانفصال أو الرهاب المحدد أو الرهاب الاجتماعي أو غيرها؟

أهداف الدراسة:

في ضوء التصور أعلاه لمشكلة الدراسة وأسئلتها، فإن أهداف هذه الدراسة تتلخص في النقاط التالية:

1. بلورة مفهوم مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" وفك التشابك بين المصطلحات المتداخلة أو الرديفة للمصطلح.
2. الكشف عن الأسباب أو العوامل المحتملة التي قد تؤدي بالطلبة إلى رفض المدرسة أوتساهم في ظهور المشكلة وتفاقمها ، وإطلاع المعنيين من التربويين والمربين وبخاصة المعلمين وأولياء الأمور عليها، وحثهم على التفكير في ممارساتهم ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالمشكلة.
3. لفت الانتباه إلى دور المرشد في تفهم طبيعة المشكلة والظروف المحيطة بها والاطلاع على الاسباب المؤدية إليها، بالإضافة إلى المؤشرات التي يمكن الاستدلال من خلالها على وجود المشكلة لدى الطالب.
4. الاطلاع على آراء الأطباء النفسيين فيما يتعلق بالأسباب المؤدية للسلوك والمؤشرات الدالة عليه، وذلك لما أشارت إليه الدراسات من أن سلوك الرفض المدرسي هو قضية صحية نفسية تهمّ أخصائيي الصحة النفسية والأطباء.
5. محاولة تنظيم المحاور والمحكات التشخيصية التي يمكن من خلالها تقديم التشخيص الأولي لوجود المشكلة التي تساعد على التعمق في دراسة هذا التشخيص بشكل تفصيلي من خلال دراسة الأسباب والمؤشرات للخروج بالحلول والعلاجات المناسبة للتعامل مع المشكلة.
6. توسيع دائرة فهم "سلوك الرفض المدرسي" من خلال الخروج بتصنيف مناسب يوضحه ويمحو جانباً من الغموض الذي يميز هذه المشكلة.

7. الكشف عن نسبة /حجم الرفض المدرسي لدى الطلبة الذي يمكن أن تعكسه إجابات الطلبة أنفسهم.
8. الكشف عن تصورات كل من: (المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور، والمرشدين، والأطباء النفسيين) للرفض المدرسي (الأسباب والمؤشرات) وتقييمه في ضوء ما تطرحه الأدبيات والدراسات حول هذا الموضوع.
9. الخروج بتصور مشترك يوجه الممارسات وردود الأفعال التي تحد من السلبيات التي قد تنجم عن غموض او تشويش في تصوراتهم للرفض المدرسي.

أهمية الدراسة:

في ضوء ما ورد في مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها يمكن تلخيص أهمية الدراسة بالنقاط التالية:

1. تساهم هذه الدراسة في تطوير الأدب النفسي التربوي وإغنائه؛ لبلورة مفهوم سلوك الرفض المدرسي من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. إن خبرة المرشد المدرسي الإرشادية تتضمن جوانب أكاديمية وإدارية بحكم تخصصه ومجال عمله تجعله قريباً من مشكلات الطلبة ومتفاعلاً معها، وإن طبيعة عمل المعلم واتصاله الذي يتصف بالاستمرارية مع الطلبة تجعله الأقرب كذلك، ولذلك فإن هذه الدراسة تعكس أهمية تبادل الخبرات بين المرشدين والمعلمين لحل القضايا التي تخص الطالب سواء كانت قضايا تدريسية أو شخصية أو اجتماعية أوسلوكية.
3. من ناحية أخرى فإن هذه الدراسة تعكس أهمية التعاون بين المرشدين والأطباء النفسيين للتعامل مع حالات سلوك الرفض المدرسي وذلك بحكم تخصص الطبيب النفسي ومجال عمله التي تجعله الأقرب والأخبر بالاضطرابات النفسية التي يلعب وجودها لدى طالب ما دوراً كبيراً كأحد الأسباب أو العوامل المساهمة أو المؤدية إلى المشكلة لدى الطالب.
4. تساهم هذه الدراسة في تقديم تصنيف جديد لسلوك الرفض المدرسي يساعد في فهمه.
5. تُبرز هذه الدراسة مدى خطورة مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" لدى الطلاب في المرحلة العمرية المتوسطة والثانوية (11- 17 سنة) مقارنة بالطلاب صغار السن، حيث أن أمر إرجاعهم إلى المدرسة يصبح أكثر صعوبة.
6. تبرز هذه الدراسة البعد التكاملي بين المجالات التخصصية مثل الطب النفسي وعلم النفس المدرسي والتخصصات التربوية، والذي يعكس أهمية التعاون بين الأطراف العاملين في

هذه المجالات لفهم المشكلة والتعامل معها وعلاجها بصورة مناسبة في ضوء ما يتلاءم مع السبب/الأسباب المؤدية إليها.

7. تحقق هذه الدراسة الجانب الوقائي في مشكلة "سلوك الرفض المدرسي"من منطلق أن العلم بالأسباب التي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى الرفض المدرسي تشكل الخطوة الأولى للتعامل المناسب مع المشكلة.

افتراضات الدراسة:

تنطلق الدراسة من عدة افتراضات هي:

1. ان معرفة الفئات المستهدفة في الدراسة تنطلق من تعريف او تصور غير واضح لمفهوم الرفض المدرسي.
2. ان الرجوع الى الأدبيات والدراسات السابقة يمكن ان يساعد في بلورة تصور او تعريف اصطلاحي واجرائي لمفهوم الرفض المدرسي.
3. ان الفئات المستهدفة في الدراسة يمكن ان يكون لديها ما تقدمه للمساهمة في تعزيز التصور الذي تقدمه الأدبيات والدراسات السابقة لبلورة تعريف اجرائي لمفهوم الرفض المدرسي.
4. ان الكلمات المفتاحية المستخدمة في الدراسة كافية للحصول على الأدبيات والدراسات المطلوبة لتحقيق الجانب النظري من الدراسة المتمثل في بلورة تعريف اجرائي لمفهوم الرفض المدرسي.
5. أن سلوك الرفض المدرسي يتعلق بمتغير الجنس في ضوء ثقافة مجتمعنا، حيث تكون فرصة الإناث في الإفصاح عن الرفض المدرسي أقل مقارنة بالذكور، وبالتالي تكون الاستبانة الموزعة على الإناث فرصة للإفصاح عن الرفض وبالتالي قد يأخذ الرفض لديهن تعريفاً أو شكلاً خاصاً قد يتمثل بالحضور الى المدرسة على مضض مقارنة بالذكور.

محددات الدراسة وحدودها:

تنطلق الدراسة من المحددات التالية:

1. اقتصار التعامل مع مفهوم الرفض المدرسي على الطلبة في المراحل العمرية المعرفة اجرائيا في أبرز الدراسات السابقة.

2. ان اجراءات تكييف العبارات الواردة في مقياس كيرني كافية لتحرير المقياس من المحددات الثقافية على البيئة الأردنية.
3. قد يكون هناك كلمات مفتاحية وأدبيات أخرى في قواعد بيانات لم يتم الوصول اليها ضمن الإجراءات المطلوبة لتحقيق الجانب النظري من الدراسة المتمثل في بلورة تعريف اجرائي لمفهوم الرفض المدرسي.
4. يتضح من خلال اجراءات اختيار العينات كماً ونوعاً انها متأثرة بالمحددات الزمانية والمكانية وبطبيعة البيانات التي تجمع بين الكم (الإجابات على مقياس التقدير للمقياس المحدد بفقرات) والنوع (تحليل المحتوى للإجابات عن الأسئلة المفتوحة) وأساليب الإتصال المتوفرة مع الفئات المستهدفة في الجانب الميداني من الدراسة.
5. ان عينات الدراسة ليست عينات تنطبق عليها العشوائية المستخدمة في الدراسات المسحية. فالجنس في هذه الدراسة في عينة المرشدين والمعلمين وأولياء الأمور والأطباء النفسيين ليس عاملاً يحدد نوعية الفهم للرفض المدرسي؛ أي ليس عاملاً حاسماً في النتيجة، ولكنه قد يكون (اي متغير الجنس) ممثلاً في عينة الطلاب في ضوء ثقافة المجتمع الأردني.
6. يتحدد صدق النتائج بمؤشرات صدق مقياس كيرني لسلوك الرفض المدرسي، وخصائص العينات المختارة من مجتمع الدراسة الذي أمكن الوصول إليه (accessible population). كما يتحدد صدق النتائج أيضاً بمدى تعاون المشاركين في عينات الدراسة، وإدراكهم لمضامين العبارات الواردة في المقياس.

التعريفات الإجرائية:

1. لأغراض الدراسة الحالية تمّ اعتماد التعريف الاجرائي التالي لسلوك الرفض المدرسي: هو سلوك يشير الى الطالب الذي لا يذهب إلى المدرسة رافضاً لها رفضاً كلياً أو جزئياً أو لديه واحدة أو أكثر مما يلي: صعوبة في البقاء في غرفة الصف طوال اليوم الدراسي حيث يتواجد في المدرسة شكلياً وبداخله يرفضها أو يرفض موقفاً أو شيئاً ما يتعلق بها و/ أو يحضر إلى المدرسة مع توجس وقلق وخوف شديد و/أو يتغيب كلياً عن الدوام المدرسي بصورة متكررة بدون وجود عذر طبي مشروع أو يبدي رغبة في الغياب و/أو تصيبه نوبات بكاء و/أو نوبات غضب مزاجية متكررة و/أو يظهر شكاوى لأعراض جسدية غير مبررة طبياً قبل موعد الذهاب الى المدرسة وتزول عند عدم الذهاب (أوالسماح له بالتغيب)؛ و/أو يتغيب غياباً جزئياً يتمثل بالذهاب للمدرسة متثاقلاً متلكئاً أو الوصول متأخراً عن الطابور الصباحي أو موعد بداية الحصص الدراسية و/أو بالهروب أو بمحاولة الهروب وترك المدرسة خلال الدوام في حصة محددة او يوم محدد أو أكثر؛ و/أو يقومون بسلوكات سيئة تضايق الآخرين داخل المدرسة قد تكون خطيرة ملتمساً منها تفويت الدوام أو مغادرة المدرسة وعدم تواجده فيها؛ بحيث يتجاوز تكرار هذا السلوك الحدود الطبيعية المعقولة من وجهة نظر المعلم والمرشد والطبيب النفسي (الأخصائيين النفسيين). وهي كلها مؤشرات استخدمت أصلاً في بناء المقياس.
2. الأخصائيون النفسيون: وهم الاطباء النفسيون العاملون في العيادات النفسية، والمرشدون العاملون في المدارس التي تتضمن الصفوف من السابع إلى العاشر.
3. الطالب: وهم طلبة الصفوف الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع والعاشر) الذين عايشوا الواقع والظروف المدرسية وتفاعلوا مع البيئة بكل عناصرها.
4. ولي الأمر: وهم عينة من المتطوعين ممن لديهم ابن أو ابنة في المرحلة الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع والعاشر)، الذين عايشوا خبرات متعلقة بعلاقة أبنائهم بالمدرسة، والذين يتوقع أن لديهم المعلومات للإجابة عن الاستبانة.
5. المعلم: وهم عينة من المتطوعين ممن يدرّسون طلبة المرحلة الأساسية العليا (السابع أوالثامن أوالتاسع أوالعاشر).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

للمصطلحات أهمية في البحوث الارشادية والنفسية بشكل عام مقارنة بالخصائص الفيزيائية. ويعتمد بناء المقاييس النفسية أساساً على مدى وضوح هذه المصطلحات، والقدرة على الإلمام بخصائص وشمولية العناصر المكونة للتعريف كمؤشر قوي على صدق البناء للمقياس.

ومن أبرز المصطلحات الاساسية في هذا البحث مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" (school refusal behavior) والذي يتقاطع/ يتداخل مع مصطلحات أخرى مثل: فوبيا المدرسة "school phobia"، ومصطلح التغيب عن المدرسة دون إذن "truancy" والتغيب المزمن عن المدرسة "absenteeism" ورفض المدرسة/الرفض المدرسي "school refusal" وعدم الحضور الى المدرسة "school non-attendance" وغيرها، الأمر الذي يتطلب تمييز خصوصية كل مصطلح عن الآخر.

أشارت جرانديسون (Grandison, 2011) إلى أن ظهور عدة مصطلحات ارتبطت أو تداخلت بمصطلح الرفض المدرسي قد شكل معضلة لمن يريد دراسة هذه المشكلة، حيث تعددت إدراكات ووجهات نظر الباحثين في تعريف تلك المصطلحات.

وأوضح إليوت (Elliot, 1999) بأن الطالب الذي يغيب عن المدرسة فترة طويلة تمّ وصفه في الأدبيات بعدة مسميات مثل: "الرفض المدرسي school refusal" أو "فوبيا المدرسة school phobia" أو "التغيب بدون إذن truancy"، وقد تعددت هذه التسميات بتعدد وجهات نظر الباحثين، الأمر الذي شكّل عائقاً أمام الحصول أو الوصول الى فهم مشترك لهذا السلوك.

وبالتالي فإن توضيح مواطن الاختلافات بين مصطلح "الرفض المدرسي" وغيره من المصطلحات في محاولة لإزالة أو فك هذا التشابك لتتضح معالم المصطلح الرئيسي بصورة أكبر هو أمر في غاية الأهمية للبدء في دراسة الموضوع.

استخدم مصطلح "الرفض المدرسي" في الاصل في بريطانيا لوصف مشاكل لدى الطلبة تتعلق بعدم الحضور الى المدرسة لأسباب انفعالية أو وجود اضطراب انفعالي ما (emotional distress). (Fremont, 2003)

يعرف كيرني وسيلفرمان (Kearney & silverman, 1993) "سلوك الرفض المدرسي" بأنه التغيب المزمن عن المدرسة (absenteeism) وصعوبات تتعلق بالذهاب الى المدرسة أو صعوبات تتعلق بالبقاء في غرفة الصف.

وبحسب دراسة أخرى أعدها كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1996) يشير سلوك الرفض المدرسي الى طفل مشحون/ مدفوع برفض الذهاب للمدرسة (دافعية الطالب) (child motivated)، أو أن لديه صعوبة في البقاء في غرفة الصف طوال اليوم الدراسي. ويتضمن ذلك السلوك التغيّب عن المدرسة بصورة كلية أو جزئية أو الذهاب الى المدرسة مع القيام بسلوكات سيئة وخطيرة بهدف إضاعة اليوم الدراسي، أو الحضور إلى المدرسة بالإكراه وتمنّي عدم العودة إلى المدرسة.

ويعرّف كيرني (kearney, 2002) سلوك الرفض المدرسي بأنه ظاهرة معقدة ومتعددة الخواص تتكون من عدة أعراض داخلية/ذاتية/شخصية (internalizing symptoms) وأخرى خارجية (externalizing symptoms)؛ بالإضافة الى عواقب خطيرة قصيرة المدى أو طويلة المدى كنتيجة لاستمرار التغيب المزمن/المفرط عن المدرسة (school absenteeism).

أشار كيرني وسيلفرمان (Kearney & silverman, 1993) الى أن برودوين (Broadwin, 1932) و بارتريدج (Partridge, 1939) وضعا سلوك الرفض المدرسي في إطار مفاهيمي على أنه ظاهرة اكلينيكية (clinical phenomenon)، وهذا يعني أنه ينظر إلى الطلبة ذوي سلوك الرفض لمدرسي على أنهم مرضى وأن هناك مشكلة صحية نفسية ما ملفتة للانتباه تتطلب تدخل الاخصائي.

ولكن المشكلة الرئيسية في الأدبيات أن هناك مصطلحات مثل: التغيب بدون إذن truancy، والرهاب المدرسي (school phobia)، ورفض المدرسة (school refusal) تستخدم بشكل مترادف قابل للتبادل أو أنها تعرّف بشكل متضارب باعتبارها مصطلحات مختلفة. (Lauchlan, 2003; McCune & Hynes, 2005).

وبالرجوع الى العديد الدراسات والمراجع فإنه يمكن تمييز مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" عن غيره من المصطلحات التي يتقاطع أو يتداخل معها على النحو الآتي:

أولا: سلوك الرفض المدرسي وفوبيا المدرسة (الرهاب المدرسي) (school refusal behavior & school phobia):

بحسب كيرني (Kearney, 2002) فإن مصطلحات مثل فوبيا المدرسة (school phobia) و التغيب عن المدرسة دون اذن (Truancy) تغطي مجموعة جزئية من مشكلة الشباب في التغيب المزمن عن المدرسة (absenteeism).

وقد استخدم مصطلح "فوبيا المدرسة" (school phobia) لأول مرة عام 1941 للتعبير عن الخوف (fear) من الذهاب الى المدرسة. (Fremont, 2003)

ويعرف الخولي (1981، ص 427) في قاموس التربية مصطلح (school phobia) بأنه: الرهاب المدرسي أو الخُواف المدرسي: وهو خوف مرضي من المدرسة أو من بعض انشطتها.

بشكل عام "فوبيا/رهاب المدرسة" يشير الى التغيب المزمن عن المدرسة القائم على الخوف، ولكن الطلبة بهذا العمر (الشباب youths) نادراً ما يكونون ضمن هذه الفئة "الرهاب من المدرسة" الأمر الذي قلل من أهمية هذا المصطلح في البحث الأدبي الحديث. (Hanna, Fischer & Fluent, 2006; Suveg, Aschenbrand & Kendall, 2005; Kearney, 2008)

ووفقاً لكيرني فإنّ فوبيا المدرسة (school Phobia) هو نوع أو صنف لمصطلح قديم استخدم في الأصل لوصف "التغيب المزمن عن المدرسة القائم على الخوف" (fear-based absenteeism)، وبالتالي هو خاص بنوع محدد للتغيب المزمن ويشير الى الاطفال الذين يصنفون كخائفين من المدرسة (fearful of school) للسبب س أو ص أو .....(أي خوف من شيء محدد). وإن هذا الشيء ينطبق على عدد قليل من الأطفال هذه الأيام، فعادةً أو في الوضع الطبيعي فإن الأطفال لا يقولون بأنهم يخافون (afraid) من الشيء س أو ص... في المدرسة إذ أن هناك أسباباً اخرى تؤدي الى تغيبهم. لذا فقد أصبح المصطلح أكثر توسعاً خلال عقود ليشمل نوع أو تصنيف آخر هو "التغيب المزمن القائم على القلق" (anxiety-based absenteeism). لذا فإنه لم يستمر استخدام مصطلح فوبيا المدرسة فترة طويلة.(Kearney (n.d. interview on a web site)

وللتمييز بين التغيب المزمن عن المدرسة القائم على الخوف و التغيب المزمن القائم على القلق لا بدّ من التمييز بين القلق (anxiety) من جهة وبين الخوف (fear) من جهة أخرى. فبالرجوع الى قاموس التراث الامريكي (The American Heritage Dictionary,1982) يعرف القلق (Anxiety) على أنه: خوف شديد من شيء يمكن أن يكون غامضاً أو تهديد متوقع. أما الخوف (Fear): فهو حالة انفعالية تجعل الفرد على حذر واستعداد من خطر متوقع.

أما موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia) فتفرق بين (fear) و (anxiety) على النحو التالي:

(from http://en.wikipedia.org/wiki/Anxiety)

القلق (anxiety): هو حالة فسيولوجية نفسية تتميز بخصائص جسدية وانفعالية ومعرفية وسلوكية. وهو شعور مزعج لصاحبه من الخوف والحرص. والمعنى الأساسي للكلمة هو: مشكلة أو ضائقة تربك صاحبها سواء بوجود أو عدم وجود عامل ضغط نفسي؛ تنشىء مشاعر من الخوف والارباك وعدم الطمأنينة والتوجس، وترتبط بمشاعر من عدم الشعور بالراحة والتعب ومشاكل في التركيز والتوتر العضلي.

وبحسب الموسوعة فإنه يجب التمييز بين القلق (anxiety) والخوف (fear) وعدم الخلط بينهما. فالخوف (fear) يكون من شيء ملموس ومادي أي خطر حقيقي فعلي، بينما القلق شدة الارتياب والشك من شيء ما يبدو لصاحبه بأنه خطر ومهدد ولكن في الحقيقة قد لا يكون كذلك (أي قد لا يكون خطراً ولا عاملاً مهدداً) ومن جهة أخرى قد يكون ذاك الشيء المقلق غير موجود أصلاً. أي أنه في القلق لا يشترط وجود تهديد خارجي مؤكد.

فالقلق بحدوده المعقولة يعتبر رد فعل طبيعي (استجابة) لعامل ضغط ما (مثير)، وقد يساعد الفرد على التعامل مع الموقف الملحّ الذي سبّب له القلق. ولكن عندما يتجاوز القلق حدوده الطبيعية والمعقولة بحيث يصبح قاهراً حينها يمكن أن يصنّف على أنه (اضطراب القلق) "anxiety disorder".

أما الخوف (fear): هو حالة انفعالية تنتج عندما يدرك الفرد تهديداً ما أو خطرا ما بحواسه وخاصة (الرؤية والسمع) تؤدي به الى الفرار والهروب أو التجنب او الاختباء من الشيء المهدد.

وبحسب الموسوعة فإن الخوف يرتبط بسلوكات محددة من الهروب والتجنب وبالتالي يعتبر آلية أو ميكانيزم من أجل البقاء (survival mechanism) واستجابة غريزية من أجل الحفاظ على النوع، وهي استجابة طبيعية لمثير ما. وبالتالي هي قدرة الفرد على التعامل مع الخطر المدرك (المثير) والذي يحثه على المواجهة أو الهروب (استجابة الكر والفر) "flight or fight response"، ولكن في حالات الخوف الشديد (كالشعور الحاد بالهلع والرعب) قد تكون الاستجابة التجمد أو فقدان الاحساس (freeze or paralysis response). بينما القلق ناتج عن تهديدات يدرك الفرد نفسه بأنه لا يستطيع السيطرة عليها ولا يمكنه تجنبها. (from http://en.wikipedia.org/wiki/Fear)

وبالرجوع الى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع (DSM IV) يُلاحَظ أن الاضطرابات التي تضمّن مسماها كلمة "الفوبيا/ الرهاب" هي (اضطراب الرهاب المحدد واضطراب الرهاب

الاجتماعي) والتي وردت في الدليل تندرج تحت اضطرابات القلق "anxiety disorders"، وبالنظر الى بعض محكات التشخيص لكلا الاضطرابين يُلاحَظ أنّ:

1. الخوف من المعايير الدالة على وجود قلق ما، والخوف هنا كمحك تشخيص يتسم بأنه ملحوظ ودائم وزائد (غير معقول)، يعود في الرهاب المحدد إلى وجود أو توقع موضوع محدد وفي الرهاب الاجتماعي يعود إلى واحد أو أكثر من المواقف الاجتماعية أو مواقف الأداء حيث يظهر فيه الفرد على أشخاص غير مألوفين له أو يكون عرضة للتفحص من قبل الآخرين يخشى فيها أن يتصرف بطريقة مخزية أو محرجة أو ان تظهر عليه أعراض قلق.
2. التعرض للموقف الرهابي يؤدي بصفة دائماً تقريباً إلى استجابة قلق فورية قد تأخذ شكل نوبة هلع مرتبطة بالموقف.
3. يدرك الشخص أن الخوف زائد/غير معقول (بالنسبة للأطفال قد لا يتوافر هذا الشرط).
4. يتجنب الفرد الموقف الرهابي وإلا فإنه يتحمله على مضض.
5. يبلغ هذا الاضطراب من الشدة بحيث أنه يؤدي الى إعاقة ملحوظة للوتيرة الحياتية العادية للفرد أو لأدائه المهني أو الدراسي أو انشطته أو علاقاته الاجتماعية أو يعاني الفرد ضيقاً شديداً لوجود هذا الخوف فيه.

وحيث أن سلوك الرفض المدرسي له أسباب كثيرة لا تقتصر على وجود فوبيا من موقف ما أو اضطراب نفسي آخر فإن هذا يفسر شمولية مصطلح سلوك الرفض المدرسي، وهذا ما تؤكده موسوعة Wikipedia حيث أشارت إلى أن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" هو مصطلح أعم وأوسع من مصطلح "فوبيا المدرسة school phobia"؛ حيث يشير الى أن الطلبة لديهم مشاكل في حضور المدرسة لأسباب متنوعة مختلفة، وهذه الاسباب ربما لا تعبر عن فوبيا حقيقية مثل (اضطراب قلق الانفصال، أو اضطراب الرهاب الاجتماعي). (from http://en.wikipedia.org/wiki/ School_refusal)

بعض الباحثين استخدم كلا المصطلحين "سلوك الرفض المدرسي" و"فوبيا المدرسة" باعتبارهما واحد، مع أنهم أقروا بوجود اختلافات بينهما؛ فنقص الدافعية لدى الطالب قد يؤدي الى "الرفض المدرسي" بينما الرهاب الاجتماعي والقلق يؤديان الى فوبيا المدرسة. (Archer, Filmer-Sankey & Fletcher-Campbell, 2003)

باحثون آخرون تقدموا بحجج بأن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" يجب أن يستخدم لوصف السلوك (لوصف المشكلة) فقط، بينما تشخيص قلق الانفصال أو فوبيا المدرسة يجب أن يستخدم لتحسين التدخل العلاجي الفعال للتعامل مع المشكلة.(Phelps, Cox, & Bajorek ,1992)

ولكن ما يجب الانتباه له هنا حول هذا الرأي هو: ماذا لو كان سبب الرفض لا يعود لقلق الانفصال أو لفوبيا المدرسة؟ أي ماذا لو كان السبب غير مرتبط بالقلق؟ الأمر الذي يؤكد شمولية مصطلح "سلوك الرفض المدرسي".

ثانياً: سلوك الرفض المدرسي والتغيب بدون إذن (school refusal behavior & Truancy):

بالرجوع الى قاموس التراث الامريكي (the American Heritage Dictionary, 1982, page 1299) فإن كلمة (Truancy) تعني: التغيب عن المدرسة أو العمل بدون اذن (absent without permission from school). ويعرف الخولي (1981، ص511) في قاموس التربية كلمة truancy بأنها: التهرّب من المدرسة: غياب الطالب عن المدرسة دون عذر أو إذن. وعرّفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي كما ورد في الحفني (1994، ص 928) مصطلح (truancy) بأنه: الهروب من المدرسة أو غيرها بدون إذن، وهو عرض شائع عند المراهقين، وتعبير عن الكراهية والسلبية والتمرد، وقد يكون شعورياً أو لا شعورياً، وقد يحدث كجزء من الجنوح دون أن تشير بالضرورة الى مرض في الحالة، وقد تكون علامة لبداية ظهور شخصية سيكوباتية.

ويميز شيبارد (Sheppard, 2007) مصطلح "Truancy" عن غيره من المصطلحات بأنه يشير إلى الغياب الذي يتم بدون معرفة الأهل به. ويعرفه ويمر (Wimmer, 2003) بأنه غياب غير مشروع (unexcusable absence) عن المدرسة، يتم دون معرفة/علم الأهل ويشير الى الطلبة الذين يفوتون/يضيعون اليوم الدراسي وينتهكون القوانين والتعليمات ويقومون بالاعتداء على الآخرين أو الممتلكات وقد يتضمن سلوكات تتعلق بالجنوح (delinquent behaviors). وفي عام 1969 اقترح بيرغ وآخرون (Berg, Nichols & Pritchard, 1969) محكات لتشخيص الرفض المدرسي والتي تميزها عن التغيب بدون إذن "Truancy" وقد استخدمها/ اعتمدها الكثير من الباحثين فيما بعد. هذه المحكات هي:

1. صعوبة شديدة في الحضور الى المدرسة.
2. قلق وانزعاج انفعالي حاد/ شديد (sever emotional upset) يظهر بصورة أعراض مثل:(خوف مفرط/ يتجاوز الحد الطبيعي، مزاج غير مستقر، شكاوى جسدية ليس لها تبرير طبي فعلي) تظهر عندما يقترب موعد الذهاب الى المدرسة.

3. الغياب يتم بمعرفة الأهل.
4. غياب/عدم وجود اضطرابات مضادة للمجتمع لدى الطالب مثل: السرقة، الكذب، التخريب والتدمير... (Wimmer, 2003)

أكدت فريمونت (Fremont,2003) أن مصطلح "Truancy" يشير بشكل عام الى غيابات غير مشروعة وبنفس الوقت هي غيابات سرية تتم بدون معرفة الأهل، وأنه تغيب مزمن غير قائم على القلق (non-anxiety based absenteeism) إنما يرتبط بالجنوح أو مشاكل أكاديمية لدى الطالب أو أوضاع اجتماعية كالفقر والتشرد. كما أكدت بأنه وبالرغم من وجود تداخل بين مصطلح Truancy ومصطلح school refusal إلا أن الأطفال الذين لديهم مشكلة (الرفض المدرسي) يختلفون فعلياً عن الطلاب الذين يوصفون بأنهم (متغيبون عن المدرسة بدون اذن). وقد أوضحت محكات التشخيص الفارقي بين الغياب الناجم عن الرفض المدرسي (school refusal) والغياب الناجم عن اضطراب في السلوك الذي يعكسه مصطلح التغيب بدون اذن (Truancy) على النحو التالي: (الجدول رقم 1)

جدول 1: مقارنة بين الرفض المدرسي والتغيب بدون إذن

School refusal	Truancy
الطالب هنا لديه مشكلة انفعالية شديدة تتعلق بالحضور الى المدرسة قد تتضمن القلق أو نوبات غضب مزاجية أو اكتئاب أو شكاوى وأعراض جسدية	الطالب هنا لديه نقص في القلق أو نقص الخوف فيما يتعلق بالحضور الى المدرسة. (أي أن القلق هنا أقل بكثير مقارنة بالطالب ذوي مشكلة (الرفض المدرسي)
الوالدين هنا على علم بغياب الابن/الابنة، وغالباً ما يحاول الابن حث واقناع والديه بأن يسمحوا له بالبقاء في البيت وعدم الذهاب للمدرسة.	الطالب هنا غالباً ما يحاول اخفاء غيابه عن المدرسة عن والديه.
لا يعكس غياب الطالب هنا سلوكاً سيكوباتياً (مضاداً للمجتمع) كجنوح الأحداث.	وجود سلوكات سيكوباتية متكررة الحدوث تتضمن: الجنوح وسلوكات سلبية أخرى كالكذب أو السرقة، غالباً يقوم بها مع مجموعة من الرفاق
خلال ساعات الدوام المدرسي الطالب عادةً يبقى في البيت لأنه يعتبر البيت بيئة آمنة له.	خلال ساعات الدوام المدرسي الطالب -وبصورة متكررة- لا يكون متواجداً في البيت
الطالب يبدي الاستعداد لإنجاز الواجبات البيتية، ويستجيب للأوامر لإنها واجباته في البيت	يفتقر الى الاهتمام بالواجبات البيتية وليس لديه الاستعداد للتكيف اكاديمياً وسلوكياً

وتعرف موسوعة ويكيبيديا (from http://en.wikipedia.org/wiki/Truancy) مصطلح (Truancy) بأنه غياب الطالب بصورة قصدية ومتعمدة بناءً على ارادته ورغبته عن التعليم

الالزامي غياباً بدون عذر (أي غير مرخص/ غير مشروع). ويشير الى الطلاب الذين يحضرون المدرسة ولكنهم لا يدخلون الغرفة الصفية ولا يحضرون الحصص الدراسية. وإن المعنى الدقيق للمصطلح يختلف من مدرسة الى أخرى حيث يتضح تعريفه في ضوء سياسات واجراءات المدرسة؛ ففي بعض المدارس يؤدي غياب الطالب بدون عذر (truancy) الى عدم السماح بتخرّجه وعدم إعطائه شهادة رسمية تثبت إتمامه مقرر تعليمي ما إلا إذا قام بتعويض الأيام التي غابها بدون عذر بإحدى الطرق التالية: إما بدفع غرامات (fines) أو أخذ دروس تعويضية في العطلة الصيفية (summer school)أو الحجز التأديبي (detention).

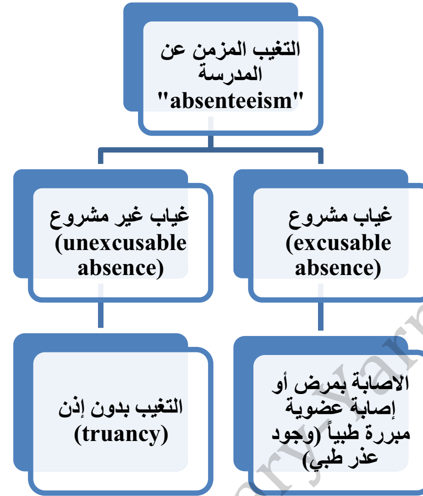
وقد استخدمت عدة مصطلحات عامية (غير رسمية) في العديد من الدول للتعبير عن مصطلح التغيب بدون إذن (truancy) ومثالها: (from http://www.urbandictionary.com)

1. (bunking): أي الهروب من المدرسة أو تفويت/تجنب الحصص الدراسية.
و(skipping): تجاهل الشيء أو تركه.
و(jippo): عمل شيء ما بطريقة غير مناسبة.
وتستخدم هذه المصطلحات في جنوب أفريقيا.
2. (wagging): أي النية والرغبة المقصودة في تفويت الدوام المدرسي (تفويت مخطط له). :
و(jigging): التغيب بدون إذن.
و(ditching): وتعني ترك جماعة ما بدون تبليغ.
وتستخدم هذه المصطلحات في نيوزلاند و أستراليا.
3. أما في الولايات المتحدة وكندا تستخدم تعابير أخرى مثل:
(hookey) أو (playing hookey): وتعني ترك العمل أو المدرسة أو الهروب منها أو التغيب عنها بدون عذر.
و (cutting class): أي الهروب من الحصص الدراسية.
و (dipping): وتعني المغادرة فجأة.

أشار كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993) إلى أنه لا يوجد في الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث والثالث المعدّل (DSM III, DSM III-R) تشخيص مباشر وأساسي ورسمي لمشكلة "التغيب دون عذر/ الهروب" "truancy" إنما يقع أو يصنف ضمن فئات تشخيصية أكثر شمولاً وأعمّ؛ فالتغيب دون إذن يرتبط بأعراض اضطراب السلوك (conduct disorder).

وبـالرجوع الـى الـدليل التشخيصـي والاحصـائي الرابـع نجـد أيضـاً أنـه لا يوجـد تشـخيص مباشـر وأساسي للتغيب دون إذن "Truancy" أو حتى لسلوك الرفض المدرسي.

ويمكن توضيح موقع مصطلح "truancy" كنوع/ شكل من أشكال التغيب عن المدرسة وفقاً لما ورد سابقاً في الشكل التالي: (الشكل رقم 1)



شكل 1: "التغيب بدون إذن" كشكل من اشكال التغيب المزمن

ويؤكد كيرني (Kearney, 2001) في توضيحه لمفهوم سلوك الرفض المدرسي وعلاقته بمصطلح التغيب بدون إذن "truancy" إلى أن "سلوك الرفض المدرسي" هو مصطلح شامل وواسع يتضمن السلوكات المرتبطة بالرفض القائم على القلق والتغيب بدون إذن "truancy" القائم غالباً على أسباب لا تتعلق بالقلق كما تم التوضيح سابقاً. وحيث أن سلوك الرفض المدرسي ناجم عن اسباب تتعلق بـالقلق وأسباب أخرى لا ترتبط بـالقلق، فـإن مصطلح "truancy" متضمن فـي مصطلح "School refusal behavior".

ثالثاً: سلوك الرفض المدرسي والانسحاب المدرسي (school refusal behavior & school withdrwal):

الانسحاب المدرسي (school withdrawal) مصطلح يشير الى سحب الوالدين ابنهم من المدرسي بناء على دافع من الوالدين انفسهم (parent- motivated) لأسباب تتعلق بالوالدين والحاجة الوالدية لذلك، مثل وجود مشكلات نفسية لدى الوالدين كالقلق أو الاكتئاب، أو ليغطي الآباء علامات تظهر على الابن تدل على وجود اساءة ما يتعرض لها، أو لتوجيه الابن نحو العمل وكسب المال من اجل المساعدة في تحسين الدخل المادي للأسرة (Wimmer, 2003). ويوضحه كيرني

(kearney, 2003) بأنه قيام الأهل بسحب أبنائهم من المدرسة بناء على رغبة الاهل ودافع منهم وليس بدافع من الطالب نفسه، وهذا ما يميزه عن سلوك الرفض المدرسي الذي يتم بدافع من الطالب نفسه.

رابعاً: سلوك الرفض المدرسي والتغيب/الغياب المزمن عن المدرسة (school refusal behavior & absenteeism):

يعرف قاموس التربية كلمة (absenteeism): التغيّب: تغيّب الطالب بدون عذر. (الخولي، 1981،ص3)

وفي قاموس المورد يعرف الكلمة بأنها: التغيب المتطاول أو المزمن عن العمل أو غيره. (البعلبكي، 2006،ص20)

وبالرجوع الى قاموس التراث الامريكي (the American Heritage Dictionary, 1982, page 69) فإن كلمة (absenteeism) تعني: تغيب متكرر عن العمل أو الواجبات بحيث يصبح عادة.

وقد أشار ستيكني وميلتنبيرج (Stickney & Miltenberg, 1998 cited in Kearney & Bates, 2005) أن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" أكثر المصطلحات ملاءمة ليستخدم في وصف التغيب المزمن للطالب عن المدرسة.

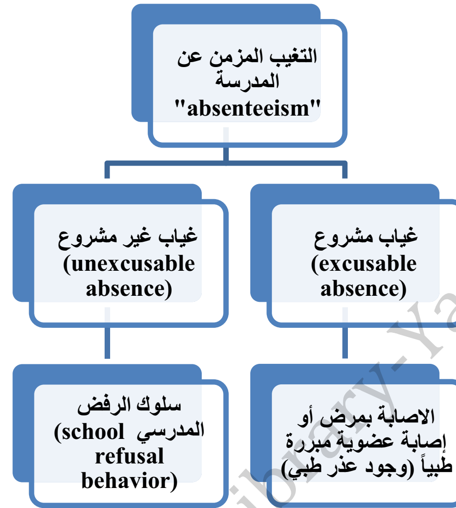
كما أن الجمعية الوطنية لأخصائيي علم النفس المدرسي (The National Association of School Psychologists) تفضل استخدام مصطلح "سلوك الرفض المدرسي "school refusal behavior" لأنه مصطلح يعكس توضيحات وشروحات وتفاسير عديدة لحالات رفض المدرسة وأسباب هذا الرفض (Brand & O'Conner, 2004).

وقد عُرّف مصطلح التغيب المزمن عن المدرسة "absenteeism" في عدة دراسات بأنه مصطلح يشير الى الغيابات المشروعة (بعذر) أو غير المشروعة (بدون عذر) عن المدرسة الأساسية أو الثانوية. وإن الأبحاث بشكل عام ركزت على الطلبة في الفئة العمرية من سن 5 سنوات الى سن 17 سنة الذين يتجاوز غيابهم الحد الطبيعي والمعقول بنوعيه المشروع وغير المشروع. وقد أوضحت الدراسات هذين النوعين على النحو التالي: (Kearney & Albano, 2004; Kearny, 2008; Kearney & Bensaheb, 2006)

1. الغياب المشروع: يعني أن غياب الطالب مبرر لإصابة الطالب بمرض أو إصابة ما أي يوجد عذر طبي حقيقي مبرر، ومثال هذه الأمراض الانفلونزا الأمراض التنفسية والربو وعسر الهضم وآلام معوية ومرض الهيموفيليا (مرض النزف الوراثي)، وأمراض مزمنة كالسرطان.

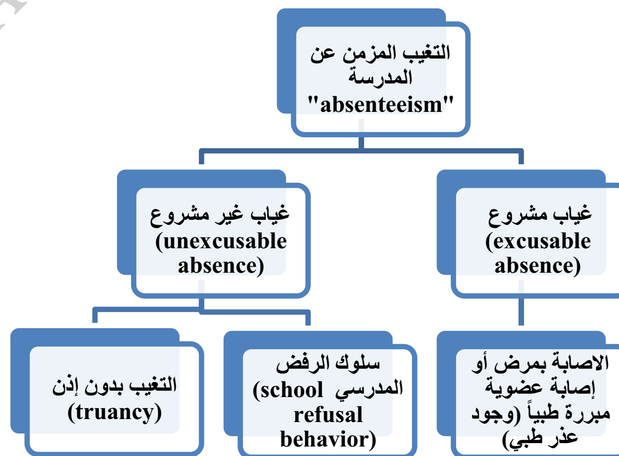
2. الغياب غير المشروع: ويعني أي غياب للطالب غير مبرر طبياً، ويرتبط بأسباب بيئية أو اجتماعية أو طبية-نفسية (تتضمن القلق والاكتئاب...) أو لأسباب أخرى.

وإن سلوك الرفض المدرسي يقع ضمن فئة الغيابات المزمنة غير المشروعة عن المدرسة (illegitimate absenteeism)، ومن ناحية أخرى يعتبر التغيب المزمن عن المدرسة من المؤشرات الدالة على وجود رفض ما (في حال استثناء وجود عذر طبي يفسر التغيب). (الشكل رقم 2)



شكل 2: علاقة مصطلح سلوك الرفض المدرسي بمصطلح التغيب المزمن عن المدرسة

وتوضح جرانديسون (Grandison, 2011) خصوصية المصطلحات (truancy, school refusal behavior, absenteeism) كما هو موضح في الشكل رقم (3).



شكل 3: العلاقة بين المصطلحات (التغيب بدون إذن، وسلوك الرفض المدرسي، والتغيب المزمن)

وعلى الرغم من أن "سلوك الرفض المدرسي" و "التغيب بدون إذن" كلاهما يقعان تحت فئة الغيابات المزمنة غير المشروعة عن المدرسة إلا أن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" هو مصطلح أعم وأشمل (umbrella term) حيث يشير إلى الطلبة الذين يرفضون المدرسة لأسباب انفعالية (كالقلق والاكتئاب) وكذلك الذين يتغيبون بدون إذن عن مدرستهم لأسباب سلوكية (كاضطراب السلوك واضطراب العناد المتحدي). وبالتالي فإن "التغيب بدون إذن" يقع ضمن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي". (Wimmer,2003; Kearney, 2008)

خامساً: سلوك الرفض المدرسي والغياب/عدم الحضور المطوّل عن المدرسة (School Refusal Behavior & Extended School non-attendance)

هناك عدة نقاط متعلقة بمصطلح "الغياب المطول عن المدرسة" لا بد من الوقوف عندها وتوضيحها:

أولاً: إن مصطلح الغياب عن المدرسة (school non-attendance) من المصطلحات التي تداخلت مع مصطلح "سلوك الرفض المدرسي"، ولكن هو بدوره مصطلح قد تعددت مسمياته في عدة دراسات، فقد استخدم ثامبراجا وآخرون (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008) مصطلح "الغياب عن المدرسة School non-attendance" كمصطلح شامل يشير الى جميع الطلاب الذين لا يحضرون الى المدرسة.

وأشارت جرانديسون (Grandison, 2011) الى أن "الغياب عن المدرسة School non-attendance" هو مصطلح وصفي (descriptive term) حيث يصف سلوك الطالب دون التلميح الى السبب أو الأسباب أو المبررات التي تؤدي الى الغياب.

ولكن شيبارد (Sheppard, 2007) قد استخدم مصطلح "غائب non-attender" أو "الغياب non-attendance" بصورة محددة أكثر حيث أوضح بأنه مصطلح يشير الى الطلاب الذين يتغيبون عن المدرسة مع علم/معرفة والديه بهذا الغياب وموافقتهم عليه.

وفي دراسة بيليجريني (Pellegrini, 2007) فقد ورد مصطلح "الغياب المطوّل عن المدرسة" (Extended School non-attendence) ليشير الى الطلبة الذين يتغيبون عن المدرسة لفترات طويلة جداً. وإن استخدام كلمة (school) في المصطلح يهدف الى لفت الانتباه الى البيئة المدرسية باعتبارها عاملاً أساسياً يساعد في فهم وتفسير سلوك الغياب، أما كلمة (extended) فتؤكد على الطبيعة المستمرة للسلوك.

وقد استخدم فان أميرينغن وآخرون (Van Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003) مصطلح "الغياب المطوّل عن المدرسة" (Extended School non-attendence) وعرّفه بأنه سلوك متعدد الخواص (أي أن هناك مجموعة متغيرات تتفاعل مع بعضها بعضاً تؤدي إليه)، لا يقتصر حدوثه على فئة عمرية معينة، مرتبط بضعف التحصيل ووجود مشكلات طبية-نفسية في حياة الطالب، ويكون تأثير هذا السلوك على مستوى الأفراد والمجتمع في آن واحد.

ومع مرور الوقت تمّ توضيح المفهوم بطرق مختلفة حيث أصبح مصطلح "الغياب المطوّل عن المدرسة" (Extended School non-attendence) يشير إلى فئتين من الطلبة:

- الطلبة الذين يعانون من أشكال متعددة من القلق تتعلق بالمدرسة الأمر الذي يؤدي للغياب، وهو غياب يتم بمعرفة الأهل.
- أو الذين يتغيبون بسبب نقص أو قصور في الدافعية ولهم خواص دالة إحصائياً من الناحية الاكلينيكية، ويتم بدون معرفة الأهل به. (Pellegrini, 2007)

<u>ثانيـاً:</u> هنـاك صـورة مـن عـدم الاتفـاق فـي التعريـف بمصـطلح "عـدم الحضـور/الغياب non-attendance" فمرة يعرّف بأنه الغياب الذي يتم بعلم الأهل (Sheppard, 2007) ومرة يعرّف بأنه الغياب الذي يتم بعلم أو بدون علم الأهل (Pellegrini, 2007) . ولعل هذا الأخير هو الأرجح منطقياً فغياب الطالب بشكل عام يحتمل أنه قد تمّ بعلم أو بدون علم والديه.

<u>ثالثاً:</u> غياب الطالب عن مدرسته لفترة طويلة قد يفسَّر بوجود ظروف صحية جسدية للطالب كأن يكون مصاباً بمرض أو إصابة جسدية ما الأمر الذي استدعى التغيب تلك الفترة، وقد يكون له تفسير أو تفسيرات أخرى غير مبررة طبياً لا بُدّ من الكشف عنها طالما أن التغيب يوصف بأنه "مطول" أي ممتد لفترة طويلة غير مقبولة في ضوء السياسات المتبعة في المناطق التعليمية المختلفة.

وحول هذه النقطة أشارت جرانديسون (Grandison, 2011) في دراستها إلى أن "الغياب عن المدرسة school non-attendance" يتضمن نوعين من الغياب هما: الغياب المشروع والغياب غير المشروع. وفي توضيحها لطبيعة العلاقة بين مصطلح "الغياب عن المدرسة" و "الرفض المدرسي" أكدت بأن "الرفض المدرسي" هو مظهر من مظاهر الغياب عن المدرسة ويقع ضمن فئة "الغياب غير المشروع"، وأن "الغياب المزمن عن المدرسة" قد يكون مؤشراً دالاً على وجود رفض ما.

وبصورة مشابهة كان كيرني (Kearney, 2008) قد عرّف مصطلح التغيب المزمن عن المدرسة "absenteeism" بأنه مصطلح يشير الى الطلبة في الفئة العمرية (5-17 سنة) الذين يتجاوز غيابهم الحد الطبيعي والمعقول بنوعيه المشروع وغير المشروع، وقد أوضح هذين النوعين على النحو التالي:

1. الغياب المشروع: يعني أن غياب الطالب مبرر لإصابة الطالب بمرض أو إصابة ما أي يوجد عذر طبي حقيقي مبرر.
2. الغياب غير المشروع: ويعني أي غياب للطالب غير مبرر طبياً، ويرتبط بأسباب بيئية أو اجتماعية أو طبية-نفسية (تتضمن القلق والاكتئاب...) أو لأسباب أخرى.

ولكن إجابةً على الاستفسار حول متى يكون التغيب عن المدرسة (absenteeism) معضلة (prblematic) ومتى لا يكون كذلك (non-problematic)؛ فقد أشار كيرني (Kearney, 2003) إلى أن الكثير من المدارس والاخصائيين يعتمدون على محكات خاصة بهم للتفريق بين متى يكون التغيب معضلة ومتى لا يكون كذلك، وإن هذا يمنع الباحثين من الوصول الى تعريف مناسب ومحدد للمشكلة. وقد أوضح في دراسته الفرق بينهما على النحو التالي:

1. التغيب غير المعضلة (non-problematic absenteeism) فيتضمن شكلين من أشكال الغياب هما:

<u>الشكل الأول</u>: غياب طويل المدى بسبب الاصابة بمرض ما -وهذا ما أشير اليه سابقاً على أنه غياب مشروع- أو بسبب كوارث طبيعية، ويمكن تعويض الأيام الدراسية التي فاتت الطالب بعدة طرق كأن يتلقى التعليم في البيت لحين انتهاء المسبب.

<u>الشكل الثاني</u>: يتضمن الغياب قصير المدى وحالات الطلاب الذين تصيبهم نوبات قلق مؤقتة (غير دائمة) في بداية العام الدراسي بعد قضاء عطلة طويلة (كالعطلة الصيفية) وهنا تحل المشكلة وتصوّب ذاتياً (تصحيح ذاتي).

وبشكل عام فإن الغياب غير المعضلة يشير إلى أي غياب يتم الموافقة عليه من قبل المدرسة والأهل (أي يتم بعلمهم) كغياب مشروع بطبيعته ولا يتضمن أذى أو ضرر للطالب. ويستثنى هنا حالة (الانسحاب المدرسي).

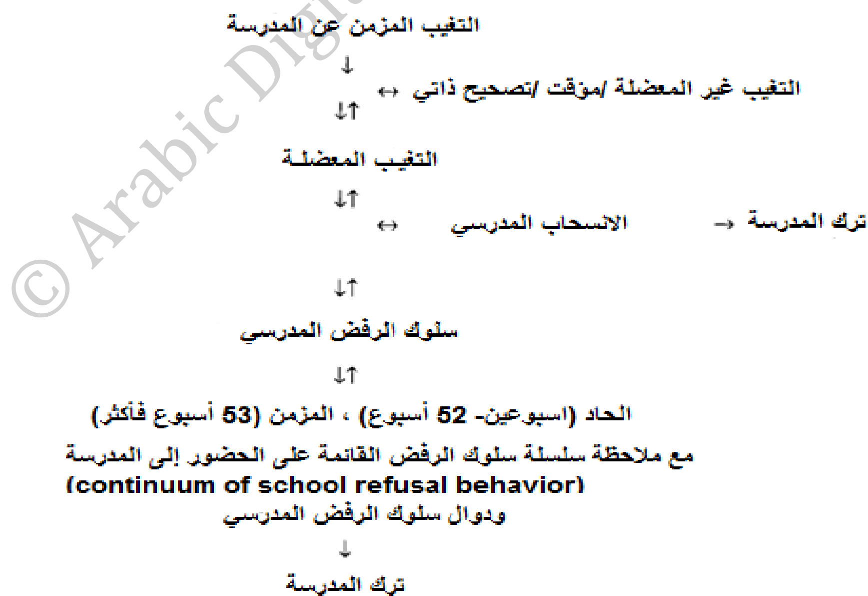
2. أما التغيب المعضلة (problematic absenteeism) فيشير الى الطلاب الذين يفوتون اكثر ايام الدوام المدرسي لمدة اسبوعين على الأقل متواصلين، والطلاب الذين لديهم خبرات تتعلق بصعوبات حول الحضور إلى المدرسة أيضاً لمدة أسبوعين كتلك الخبرات الناجمة

عن التشويش الحاصل في روتين الحياة اليومية للطالب نفسه أو عائلته، كذلك يشير التغيب المعضلة إلى الطلاب الذين يهربون من الحصص الدراسية بصورة مستمرة، والطلاب الذين يقومون بسلوكات سيئة صباحاً بشكل متكرر في محاولة لتفويت اليوم الدراسي، والطلاب الذين لديهم قلق ما من شيء يتعلق بالمدرسة.

وقد أوضح كيرني (Kearney, 2003) بأن المحك باستمرار المشكلة (مدة اسبوعين على الأقل) كحد فاصل بين أن تكون المشكلة هي معضلة بالفعل أو غير معضلة يعطي إشارة للأخصائيين على أن غياب الطالب ليس مؤقتاً وأنه معضلة بالفعل، الأمر الذي يتطلب التدخل ومعالجة المشكلة. كما يتضمن التغيب المعضلة أشكال الغياب التالية:

- الغياب الذي يتم بإرادة الطالب أو بدافع منه (Child- motivated) والذي يشير إليه مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" بنوعيه الحاد (مدته سنة) والمزمن (يستمر لأكثر من سنة).
- الغياب الذي يتم بدافع من الأهل (parent- motivated) والذي يشير إليه مصطلح "الانسحاب المدرسي". (الشكل رقم (4))

ويشير كيرني هنا إلى أن كلاً من "سلوك الرفض المدرسي" و"الانسحاب المدرسي" قد يؤديان الى مشكلة الانسحاب من المدرسة "school dropout".



شكل 4: التغيب المزمن المعضلة وغير المعضلة (بتصرف من: **Figure 2. Proposed chart for youths with school absenteeism. From *School Refusal Behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment* (p. 18), by C. A. Kearney, 2001, Washington, DC: American Psychological Association. Copyright (2001 by the American Psychological Association.**

سادساً: سلوك الرفض المدرسي وبعض الاضطرابات النفسية الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع (school refusal behavior & mental disorders):

توجد علاقة ارتباطية بين "سلوك رفض المدرسة" بصورة كبيرة (highly comorbid) وبعض الاضطرابات النفسية (mental disorders) وخاصة اضطراب قلق الانفصال (separation anxiety disorder) واضطراب القلق المعمم/العام (generalized anxiety disorder) واضطراب العناد المتحدي (oppositional defiant disorder) والاكتئاب (depression).(Kearney & Albano, 2004)

وقد أشار كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993; 1996) الى أنه لا يوجد في الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث والثالث المعدّل (DSM III, DSM III-R) تشخيص مباشر وأساسي لسلوك الرفض المدرسي ولكنه صُنّف تحت/ ضمن تشخيصات أخرى. فقد ظهر السلوك مرتبطاً بأعراض اضطراب قلق الانفصال و اضطراب الرهاب المحدد (specific phobia) و الاكتئاب واضطراب القلق العام (Generalized Anxiety Disorder) والقلق الاجتماعي (Social Phobia) واضطراب الوسواس القهري (Obsessive- Compulsive Disorder) ، بينما ظهر مصطلح "الغياب/التغيب بدون إذن" (Truancy) في الدليل مرتبطاً بأعراض اضطراب السلوك.

من جهة أخرى فإن وجود مشكلة سلوك الرفض المدرسي لدى الطالب قد تزيد نسبة الخطر للإصابة بأمراض طبية نفسية (psychiatric illness) على المدى البعيد (Fremont, 2003). أي أنه إذا استمرت مشكلة سلوك الرفض المدرسي لدى الطالب فترة طويلة دون أن يتلقى المعالجة أو الحل الفعال لمشكلته فإن آثاراً بعيدة المدى قد تقع منها التعرض لأمراض واضطرابات نفسية.

كما أوضح هايت وآخرون (Haight, Kearney, Hendron & Schafer, 2011) بأن سلوك الرفض المدرسي ليس له تشخيص أساسي ورسمي في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع ولكنه دلالة على احتمالية وجود اضطراب ما مثل اضطراب قلق الانفصال أو اضطراب السلوك، ومن ناحية أخرى فإن استمرار سلوك الرفض المدرسي فترة طويلة دون التعامل مع المشكلة له آثار بعيدة المدى وإن الاصابة باعتلالات نفسية متعددة إحدى هذه الآثار الخطرة.

في ضوء ما تقدّم يمكن استنتاج علاقة سلوك الرفض المدرسي بالاضطرابات النفسية على النحو التالي:

- أن وجود اضطراب نفسي ما لدى الطالب قد يكون أحد الأسباب المؤدية للسلوك.
- أن الإصابة باضطراب نفسي ما من الآثار بعيدة المدى للسلوك.

الجدول رقم (2) يوضح طبيعة ارتباط كل دالة/سبب من الاسباب التي ينص عليها نموذج الدالة بالاضطرابات النفسية كما أوضحه كيرني وألبينو (Kearney & Albano, 2000) مأخوذ من دراسة فيسكوشيل (Viskochil, 2012, p.7)

جدول 2: الاسباب المنصوص عليها نموذج الدالة وارتباطها بالاضطرابات النفسية (بتصرف من:

Table 1: Functional profiles of school refusal. Adapted from"When Children Refuse School: A Cognitive-(Behavioral Therapy Approach, "by C.A. Kearney and A.M. Albano, 2000, p. 3-5.

الدالة	الحالات المرتبطة بالدالة
الدالة الأولى: لتجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية	اضطراب القلق العام، الرهاب المحدد، اضطراب الهلع، الاكتئاب، رهاب الاماكن المفتوحة
لتجنب مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة	الرهاب الاجتماعي، الاكتئاب، الخجل
للحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له كالوالدين	اضطراب قلق الانفصال، اضطراب العناد المتحدي، المقاومة (عدم الطاعة)
للحصول على تعزيز مادي/واقعي خارج محيط المدرسة	اضطراب العناد المتحدي، اضطراب السلوك، سوء تعاطي المواد

سابعاً: سلوك الرفض المدرسي والرفض المدرسي (school refusal & school refusal behavior)

أشار كيرني (Kearney, 2008) الى أن مصطلح رفض المدرسة/ الرفض المدرسي (school refusal) يشير الى التغيب المزمن عن المدرسة القائم على القلق (anxiety-based absenteeism) والذي ينجم غالباً عن قلق الانفصال أو القلق المعمم أو القلق الاجتماعي.

ويصفه ويمر (Wimmer, 2003) بأنه مصطلح يشير الى الطلبة الذين تظهر لديهم اضطرابات انفعالية حادة تتعلق بالحضور الى المدرسة (attending school) غالباً ما يحدث بسبب القلق.

ويشير فريمونت (Fremont, 2003) الى أن الرفض المدرسي (school refusal) هو مشكلة انفعالية (emotional problem) جدية ترتبط بآثار قريبة أو بعيدة المدى.

أما مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" فيشير الى أي رفض من جانب الطالب يتعلق بالحضور للمدرسة أو بصعوبة الحضور أو البقاء في الحصص الدراسية (classes) طوال اليوم

الدراسي(entire day)، كما يشير الى الأطفال المدفوعين (child- motivated) نحو رفض المدرسة -أي يتم بدافع من الطالب نفسه أو بإرادته، وهو رفض قائم على وجود محفزات أو مثيرات أو أسباب- أولئك الذين يذهبون الى المدرسة ويقومون بسلوكات سيئة خطيرة خلال الدوام بهدف تفويت دوام المدرسة (to miss school)، واولئك الذين يحضرون المدرسة مرغمين (على مضض/مكرهين...) ويأملون عدم الذهاب للمدرسة مستقبلاً حيث يقدّمون حجج ومبررات يلتمسون منها عدم الذهاب الى المدرسة مستقبلاً.(Kearney & Silverman, 1996)

ويشير كيرني (Kearney, 2003) إلى أن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" هو مصطلح شامل يتضمن مفاهيم/مصطلحات مثل (التغيب بدون إذن truancy، والرفض المدرسي school refusal، والرهاب المدرسي school phobia).

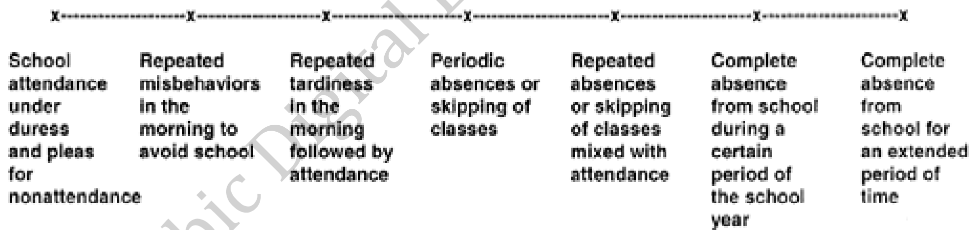
ويمكن توضيح هذا بتحليل تعريف كل مصطلح على حدة؛ فالتغيب عن المدرسة بدون إذن (truancy) هو تغيب غير قائم على القلق، أما مصطلح "الرفض المدرسي" فهو تغيب قائم على القلق، بينما وبمقارنة "سلوك الرفض المدرسي" بهذين المصطلحين فهو تغيب قائم على القلق أو عدم القلق؛ أي أن القلق ليس السبب الوحيد الذي يؤدي الى هذا السلوك وبالتالي فهو مصطلح أشمل من مصطلح "التغيب بدون إذن" ومصطلح "رفض المدرسة". أما فوبيا/ الرهاب المدرسي فمما سبق تبين أن سلوك الرفض المدرسي له أسباب عدة، وإن وجود مشكلة "فوبيا المدرسة" أحد هذه الأسباب، وبالتالي فإن "سلوك الرفض المدرسي" أشمل من "فوبيا المدرسة".

وحول ما إذا كان هناك فرق بين "الرفض المدرسي" (School refusal) و سلوك الرفض المدرسي (School refusal behavior) فقد أوضح كيرني بأن هناك اختلاف دقيق وخفي لدرجة يصعب الكشف عنه بين "الرفض المدرسي" (School refusal) و "سلوك الرفض المدرسي" (School refusal behavior)، فمصطلح "الرفض المدرسي" (School refusal) يشير بصورة أساسية الى التغيب المزمن عن المدرسة القائم على القلق (أي الذي يعود سببه الى القلق) (anxiety-based absenteeism). أما مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" (School refusal behavior) فيتضمن ويشير الى أنواع عديدة ومختلفة من الاسباب -أي ليس القلق فحسب- والتي تؤدي بالطالب لرفض المدرسة. فعلى سبيل المثال؛ قد يتكرر هروب عدد من الطلبة في المرحلة الثانوية "high school" من المدرسة خلال فترة الفرصة رغبة منهم في القيام بأمور مسلية خارج الحرم المدرسي؛ هؤلاء ليسوا -بالتحديد- قلقين من شيء ما في المدرسة كما لا يسعون من هروبهم الى البقاء في البيت؛ إنما القيام بأمور مسلية مع أصدقائهم. هذه الحالة قد تصنف في فئة "سلوك

رفض المدرسة" (School refusal behavior) ولا تصنف بالضرورة على أنها "رفض المدرسة" (school refusal). (Kearney (n.d. interview on a web site) ; Kearney, 2008)

ولكن كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1999) كانا قد قدما عدة شروحات لسلوك الرفض المدرسي لتمييزه عن غيره من المصطلحات، وقدمها فيما بعد كيرني (Kearney,2003 ; 2005) : بأنه مصطلح يشير الى سلسلة من المشكلات المتعلقة بالغياب عن المدرسة "school non-attendance"؛ حيث أشار إلى أن سلوك الرفض المدرسي يتضمن الطلبة الذين ينجحون في تفويت اليوم الدراسي (أي تتحقق غايتهم في عدم الحضور أو تفويت الدوام وتضييعه)، والطلبة الذين يحاولون تفويت اليوم الدراسي ولكن لم يحققوا هدفهم هذا بعد.

هذا وقد نظم كيرني (Kearney, 2001; 2003) الطلاب (youths) ذوي سلوك الرفض المدرسي ضمن سلسلة قائمة على مدى الحضور الفعلي الى المدرسة وتغطي هذه الفئة من الطلبة وتعكس التباينات والاختلافات العديدة بينهم فيما يتعلق بالحضور، وتوضح السلسلة بأن سلوك الرفض المدرسي لدى الطلبة يتخذ أشكالاً عديدة هي: (الشكل رقم 5 موضحة حسب التسلسل في النقاط من 1-7)



شكل 5: سلسلة سلوك الرفض المدرسي لكيرني قائمة على الحضور الى المدرسة

1. الطلبة الذين يحضرون إلى المدرسة تحت الإكراه والإجبار مع خوف شديد وشكاوى جسدية، ويتقدمون بحجج وأعذار لتحقيق غايتهم في عدم الحضور الى المدرسة مستقبلاً (اليوم، غداً،...).
2. الذين يحضرون إلى المدرسة أكثر الوقت (أي يكونون حاضرين) ولكن يرتبط حضورهم بالقيام بسلوكات سيئة صباحاً وبصورة متكررة بهدف تفويت اليوم الدراسي وتجنبه.
3. الذين يتلكؤون ويتأخرون/ يتثاقلون عند الذهاب الى المدرسة، ويتبعه حضور للدوام.
4. الذين لديهم غيابات متكررة أو الذين يهربون من الحصص الدراسية بشكل متكرر.

5. الذين يحضرون الى المدرسة ولكنهم يفوتون جزءاً من اليوم الدراسي (part of school) بشكل متكرر من خلال تجنب أو الهروب من حصص دراسية معينة.
6. الذين يتغيبون عن المدرسة غياباً كاملاً في فترات محددة من العام الدراسي (certain periods): بعض الطلبة يفوتون فترات مثل أولئك الذين يفوتون الاسبوعين الأوليين اللذين يليان انتهاء العطلة الصيفية مباشرة.
7. الشباب الذين يتغيبون بشكل كامل ويضيعون/يفوتون فترات طويلة (long periods) من وقت المدرسة: فهناك طلاب يستمرون في التغيب عن المدرسة لفترات طويلة تمتد لأسابيع وبعضهم لشهور وبعضهم لسنوات.

الاسباب والعوامل المرتبطة بمشكلة الرفض المدرسي:

إن الوصول إلى مصطلح واحد مشترك بين الباحثين لمشكلة الرفض المدرسي ليعطي تبصراً جماعياً هو أمرٌ مهم. ولكن تبقى هناك قضية أخرى شديدة الأهمية وهي فهم الأسباب والعوامل المؤدية للمشكلة وإن الحاجة لهذا الأمر هي حاجة ماسة كذلك. (Pellegrini, 2007)

فقد أشارت ويمير (Wimmer, 2008) إلى أن فهم الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى رفض المدرسة هي الخطوة الأولى لإرجاعه وتقبله لها. ووفقاً لما صدر عن المركز الوطني لإحصاءات الصحة العامة فإن 27.5% من طلبة المدارس في الولايات المتحدة في العام 2003 الذين تتراوح أعمارهم بين سن 5 و 17 سنة كان سبب تفويتهم لأيام الدراسة يعود لأسباب لا تتعلق بالمرض أو وجود اصابات جسدية؛ أي أن غيابهم غير مبرر طبياً (غير مشروع) الأمر الذي يؤكد أهمية البحث في الاسباب التي تدفع بالطالب إلى تفويت ايام دراسية من العام دون وجود عذر مرضي يبرر ذلك الغياب.(Kearney& Bensaheb, 2006)

أشار قسم علم النفس التربوي في غرب ساسكس (West Sussex Educational Psychology Service, 2004) إلى أن الحضور المدرسي (حضور الطالب الى المدرسة) يستند الى الافتراضات الثلاثة التالية:

1. أن الطالب يشعر بالراحة عندما يتجه الى المدرسة (أي أن المدرسة بالنسبة له مكان مريح).
2. أنه يتكيف بشكل مقبول مع المنهاج الدراسي والتحديات التي يمكن أن يواجهها أثناء المسيرة التعليمية.
3. وأنه على علاقة جيدة مع الطلبة الآخرين ومعلميه.

وعند تقديم الأدلة على صحة هذه الافتراضات فإن تغيب الطالب عن مدرسته يعود الى عوامل أخرى غير مرتبطة بالمدرسة لا بُدّ من البحث عنها. وفيما أوضحه كيرني (Kearney, 2001) إن الأسباب والعوامل المرتبطة بمشكلة الرفض المدرسي قد تلعب أحد الدورين الآتيين: إما أنها تؤدي الى المشكلة، أو أنها تزيد حدة المشكلة وبالتالي صعوبة التعامل معها.

وبالرجوع الى الدراسات فإنه يمكن تلخيص تلك الأسباب والعوامل كما يلي:

أولاً: المحطات الانتقالية في حياة الطالب (من ..... إلى ......) وتتلخص فيما يلي:

1. الانتقال من مدرسة إلى مدرسة أخرى جديدة .
2. الانتقال من مدرسة في منطقة ريفية/ قروية إلى مدرسة في منطقة حضرية/ المدينة.
3. الالتحاق بالمدرسة والدراسة للمرة الأولى (مرحلة رياض الأطفال أو الصف الأول الأساسي).
4. الانتقال الى المرحلة التعليمية المتوسطة (من سن 10 سنوات-13 سنة) أي الصفوف: الخامس/السادس/السابع/الثامن.
5. الانتقال للمرحلة العليا/ الثانوية (وهي المرحلة ما بعد المرحلة المتوسطة).
6. الانتقال لمرحلة المراهقة (المرور بفترة المراهقة).

أشار كيرني (Kearney (n.d. interview on a web site) الى أن مشكلة الرفض المدرسي تظهر في عدة محطات انتقالية (transition points) للطالب مثل أن ينتقل الى المرحلة المتوسطة(middle school) في سن (10 – 13 سنة)، أو في أي وقت يلتحق أو ينتقل فيه الى مبنى مدرسي جديد لأول مرة؛ أو أن يلتحق برياض الأطفال، أو ان ينتقل للمرحلة العليا/الثانوية (high school)، أو ان ينتقل من مدرسته في الريف (rural area) الى مدرسة جديدة في المدينة (urban area) لأول مرة.

وقد حدد فريمونت (Fremont, 2003) وبيليجريني (Pellegrini, 2007) الالتحاق بالمدرسة لأول مرة (بعمر 5-6 سنوات) والمرحلة الدراسية المتوسطة (ما بين سن 11-13) كأمثلة على تلك المحطات الانتقالية والتي يمكن أن تؤدي إلى ظهور المشكلة.

وقد أشارت عدة دراسات بأن هذه المشكلة غير مقتصرة على مرحلة عمرية معينة إنما يمكن أن تحدث في أي مرحلة وفي أي وقت. إلا أن كيرني قد أوضح بأن المحطة الانتقالية الأكثر خطورة (the highest risk time) هي عندما يدخل/ ينتقل الطالب الى المرحلة التعليمية المتوسطة وقد حددها في الأعمار بين (10 إلى سن 13 سنة) [والتي حددتها موسوعة ويكيبيديا ما بين الصف

الرابع أو الخامس إلى الصف التاسع أو العاشر أي الأعمار ما بين 9 أو 10 سنوات الى سن 14 أو 15 سنة]، تليها في الخطورة انتقال الطالب لمبنى مدرسي جديد لأول مرة وتتضمن (الانتقال من مدرسة إلى أخرى وخاصة من مدرسة في الريف الى المدينة، أو دخول المدرسة لأول مرة عندما يلتحق برياض الأطفال أو الصف الأول الاساسي). (Kearney (n.d. interview on a web site)

وكما ورد في كيرني وبيتس (Kearney & Bates, 2005) فإن هذا السلوك يشيع بين:المراهقين (young adolescents) والطلبة الذين يلتحقون بمدرسة جديدة للمرة الأولى، أو يلتحقون بالدراسة لأول مرة مثل (رياض الأطفال Kindergarten، الصف الأول first grade،المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية middle school or high school).

<u>ثانياً</u>: وجود اضطراب نفسي ما يعاني منه الطالب.

أشارت عدة دراسات إلى أن كثير من الحالات التي ترتبط بسلوك الرفض المدرسي ترتبط بنوع من الاضطرابات النفسية، أي توجد علاقة ارتباطية ببعض الاضطرابات النفسية (mental disorders) وخاصة اضطراب قلق الانفصال (separation anxiety disorder) واضطراب القلق العام (generalized anxiety disorder) واضطراب العناد المتحدي (oppositional defiant disorder) والاكتئاب (depression). (Kearney & Albano, 2004; Kearney & Bates, 2005)

فوجود اضطرابات نفسية يعاني منها الطالب بالأصل هو إحدى الأسباب/العوامل التي قد تؤدي به الى "سلوك الرفض المدرسي" أو أنها تزيد حدة المشكلة (Wimmer, 2008; Bahalı & Tahiroğlu, 2010) ، وهذا يعني أن هذا السلوك يشيع لدى الطلبة الذين يعانون مسبقاً من اضطراب نفسي ما.

وقد ورد في دوباي (Doobay, 2008) أن أحد الأسباب الشائعة والمؤدية لسلوك الرفض المدرسي هي وجود مشكلة قلق الانفصال لدى الطالب حيث تزداد الحاجة للمساعدة والمشورة من الاخصائي النفسي.

<u>ثالثاً</u>: التحصيل الأكاديمي المتدني للطالب وصعوبات تعلم.

فقد أكدت العديد من الدراسات (for example Iwatani et al., 1997; Naylor, Staskowski, Kenney, & King, 1994 cited in Kearney & Bates, 2005) بأن التحصيل الأكاديمي المتدني ووجود صعوبات تعلم لدى فئة من الطلاب هو احدى الاسباب التي قد تؤدي بهم الى المشكلة "سلوك الرفض المدرسي"، وبالتالي فإن التحصيل المتدني شائع لدى فئة الطلبة الذين لديهم هذه المشكلة.

رابعاً: وجود خبرات سلبية لدى الطالب لجوانب تتعلق بالمدرسة والدور الوالدي

إن بعض الطلاب قد يكونون خبرة سلبية حول بعض المظاهر أو الجوانب المتعلقة بالمدرسة الأمر الذي قد يدعوهم الى رفضها أو عدم الذهاب إليها وبالتالي الطلب من أهاليهم السماح لهم بالتغيب عنها وأخذ إجازة دون أن يكشفوا عن وجود الأسباب الدافعة لهذا الطلب، وحول هذا فقد تبنى شيبارد (Sheppard, 2007) وجهة نظر مفادها بأن التوجهات والتوقعات الوالدية (موقف أو سلوك الوالدين تجاه مواضيع تتعلق بعلاقة ابنائهم بالمدرسة) قد تؤثر بطريقة أو بأخرى على هذه المشكلة وقد تسوّيها؛ حيث قام بعمل دراسة للكشف عن أثر تلك التوجهات والتوقعات الوالدية حول المدرسة على الخبرة التي يكونها الطالب حولها، تكونت عينة الدراسة من: أهالي طلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم حضوراً عالياً للمدرسة (أي الطلاب الملتزمون بالدوام المدرسي)، وأهالي الطلاب الذين لديهم حضوراً منخفضاً أو متوسطاً (أي لديهم غيابات كثيرة) تمّ التعرف عليهم من خلال الرجوع الى سجل الحضور والغياب المدرسي. وعند مقابلة الأهالي الذين التزم أبناءهم بالدوام المدرسي كشف الأهل بأنه في كل مرة كان ابناءهم يطلبون منهم الغياب عن المدرسة والسماح لهم بإجازة (time off school) كانوا يدخلون معهم في مناقشة للكشف عن السبب أو الأسباب التي دعت ابناءهم لمثل هذا الطلب. وقد توصل شيبارد الى نتيجة تؤكد وجهة نظره بأن هذا النوع من السلوك أو الموقف الوالدي يمكن أن يؤدي الى تقليل طلبات الأبناء هذه وبالتالي الالتزام بالدوام المدرسي بصورة منظمة، من خلال الدور الايجابي الذي لعبه التوجه الايجابي الوالدي في التأثير في خبرات الأبناء حول المدرسة. الأمر الذي يبين أهمية الكشف عن السبب الكامن وراء الرفض المدرسي من جهة، وتأثير الدور والموقف الوالدي في هذا من جهة أخرى.

وقد أكدت جرانديسون (Grandison, 2011) بدورها على أهمية الاتصال الفعال بين الآباء والأبناء كأحد العوامل المؤثرة في دعم التزام الطلاب بالحضور المدرسي.

خامساً: عوامل تتعلق بالعائلة.

هناك ظروف ترتبط بظروف عائلية قد تلعب دوراً خطيراً في التأثير سلباً على الطالب وظهور مشكلة التغيب عن المدرسة؛ ومثالها وجود مشكلات في العلاقة بين الآباء والأبناء وقضايا تتعلق بالصحة النفسية للآباء ووجود اضطرابات ما لديهم والصراعات داخل الأسرة وقضايا الانفصال والطلاق. (Place, et al., 2000).

وقد أشار كل من مك شين ووالتر وراي (McShane, Walter & Rey, 2001) في دراستهم إلى أن وجود صراعات عائلية، وقضايا انفصال وطلاق، ووجود اضطرابات نفسية في التاريخ العائلي،

وصعوبات أكاديمية تعلمية، وصراعات/مشكلات مع الاقران وقضايا الاستقواء، جميعها ظروف من الممكن أن تترافق مع مشكلة سلوك الرفض المدرسي.

وقد أكد كل من باهالي و تاهيرأوجلو (Bahalı & Tahiroğlu, 2010) إلى ان الأبناء الذين لديهم آباء ذوي اضطرابات نفسية تزيد احتمالية وقوع مشكلة سلوك الرفض المدرسي لديهم. وفي دراسة أخرى أعدها باهالي وآخرون (Bahalı, Tahiroğlu & Seydaoglu, 2011) هدفت إلى التعرف على العوامل الخطرة المتعلقة بالوالدين التي يمكن أن تلعب دوراً في مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" لدى أبنائهم، وتكونت عينة الدراسة من 55 زوج من الوالدين (الأم والأب) والذين لديهم أبناء ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي، هؤلاء الأبناء تم تشخيص مشكلتهم كرافضين للمدرسة في قسم الطب النفسي للطفولة والمراهقة في إحدى الجامعات التركية بناءً على عدم قدرتهم على الاستمرار أو البقاء في المدرسة لأسباب انفعالية، وقد تم مقارنتهم بمجموعة ضابطة تكونت من 56 زوج من الوالدين ليس لديهم ابناء ذوي هذه المشكلة، وقد أظهرت النتائج أن وجود تاريخ مرضي من الاضطرابات النفسية لدى أحد الوالدين أو كلاهما ووجود تاريخ مرضي لأمراض عضوية لدى الطالب نفسه أو أحد الوالدين أو كلاهما بالإضافة إلى تعرض الطالب للعقوبة الجسدية من قبل والديه؛ من العوامل الخطرة التي يمكن أن تلعب دوراً هاماً وخطيراً في التسبب أو تطور مشكلة سلوك الرفض المدرسي لدى أبنائهم.

وبالمثل أشارت ويمير (Wimmer, 2008) إلى أن وجود مشكلات صحية عضوية لدى الوالدين أو صحية نفسية كالاكتئاب والقلق بالإضافة إلى وجود مشكلات وصراعات داخل العائلة وضعف التواصل والاتصال العاطفي بين أفراد الأسرة من العوامل التي تساهم في مشكلة سلوك الرفض المدرسي لدى الطالب.

سادساً: مدى جاذبية المدرسة/ عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية.

أشارت بعض الدراسات إلى أن البيئة المدرسية قد تكون جاذبة للطالب وتشجعه على الحضور الى المدرسة وتقبّلها، وقد تكون منفرة تؤدي الى المشكلة أو تبقي عليها. (Lauchlan, 2003; Elliotte & Place, 1998)

كما أشار كل من فاليس وأوبوتو (Fallis & Opotow, 2003) إلى أن شعور الطالب بالملل في المدرسة وعدم وجود بيئة دراسية محفزة ومشجعة على التفاعل بالإضافة إلى ضعف التواصل بين الطالب والعاملين في المدرسة (staff members) من الأسباب التي تزيد احتمال حدوث مشكلة الرفض المدرسي والتغيب عنها.

وقد أعدّ قسم الصحة والخدمات الانسانية في الولايات المتحدة (Department of Health and Human Services) دراسة مسحية تغطي الفترة من شهر أيلول 2010 حتى شهر تشرين ثاني 2012 هدفت إلى الكشف عن السلوكات الخطرة المؤثرة على الطلبة في فئة عمرية محددة، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع المدارس الخاصة والعامة في الولايات المتحدة الأمريكية (50 ولاية) ومقاطعة كولومبيا والتي فيها الصفوف من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر، ومما ورد في النتائج أن 6% من أفراد العينة يرفضون الذهاب إلى المدرسة ويفوتون الدوام لأنهم يشعرون بعدم الأمان في البيئة المدرسية نفسها أو في الطريق أثناء ذهابهم إلى المدرسة أو أثناء عودتهم منها. (Eaton et al., 2012)

وحول هذا أوضحت ويمير (Wimmer, 2008) إلى أن الطلاب يحتاجون إلى أن يشعروا بأنهم بأمان في مدرستهم وبأنهم ليسوا وحيدين وبأن هناك من يحميهم ويوفر لهم الأمان بعيداً عن العدوان والاستقواء. وأضافت بأن هناك عوامل أخرى ترتبط بالبيئة المدرسية تؤدي إلى مشكلة"سلوك الرفض المدرسي" وتساهم في حدوثها وهي: زيادة عدد الطلاب في الصف الدراسي، والنمط الاداري التسلطي، وضعف الاتصال والتواصل الايجابي بين العاملين في المدرسة والطلاب، ووجود الشللية (عصابات) في المدرسة (gang activity)، والتركيز العالي والتشديد على الامتحانات المدرسية كنقطة منافسة حاسمة بين الطلاب.

كما أعدّ بليس وآخرون (Place et al., 2000) دراسة هدفت إلى التعرف على الصفات والخصائص المميزة للطلاب ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي من حيث الاسباب والاعراض حيث قاموا بفحص بيانات 17 طالباً في بريطانيا (11 منهم ذكور و 6 إناث) أعمارهم من (12- 15) سنة ممن تم تحويلهم الى العيادات النفسية لمخاوف تتعلق بالحضور إلى المدرسة وقد صنفوا على أنهم متغيبون عن المدرسة "non-attendance school" أو رافضين للحضور الى المدرسة "refuse to attend school"، وقد أظهرت النتائج وجود اختلاف وتفاوت في الخصائص المميزة لأفراد العينة وتتلخص النتائج كما يلي:

1. تبين وجود صراعات ومشكلات داخل العائلة لدى بعض افراد العينة، وهذا ما اشارت إليه الدراسات على أنه من العوامل الخطرة التي تؤدي للمشكلة.
2. بعض الطلبة قدموا أسباباً أخرى لرفضهم المدرسة كان أبرزها: التعرّض للاستقواء المستمر، والعزلة وعدم وجود صداقات.
3. عدد كبير من أفراد العينة أظهروا سمات دالة احصائياً من الناحية الاكلينيكية منها: القلق والاكتئاب واضطراب السلوك.

4. تقريباً ربع العينة لم تظهر لديهم أي سمات ذات دلالة احصائياً من الناحية الاكلينيكية على الرغم من أن جميع أفراد العينة في الأصل صنفوا على أنهم رافضين للمدرسة.

وبناءً على هذا فقد أشاروا إلى أهمية القيام بعمل نوع من أنواع التحليل النوعي وهو التحليل التفاعلي (interactionist analysis) لحالات التغيب المطوّل عن المدرسة، للكشف عن العوامل المتجذرة (grounded). وأن هذا "التحليل التفاعلي" (interactionist analysis) هو نوع من أنواع التحليل النوعي القائم على نظرية أساسية في علم الاجتماع وهي النظرية التفاعلية الرمزية (Symbolic Interaction Theory). حيث يتم تحليل سلوكات الافراد وفقاً لهذه النظرية من خلال تقديم وفهم "المعاني الذاتية" المستبطنة النابعة من ذهن الشخص نفسه (subjective meanings) أي سبر الغور في تحليل الانفعالات (emotions) والعواطف والكوامن الانفعالية وما يصاحبها من ردود أفعال وتعبيرات ومشاعر تساعد في الوصول الى الاسباب الكامنة المتجذرة (grounded) المؤدية للسلوك، وتقوم فكرة "المعاني الذاتية" على اعتقاد مفاده أن الناس يتصرفون وفقاً لما يفكرون به ويعتقدونه ويؤمنون به وما ينبع من أذهانهم وليس وفقاً لما هو صحيح واقعياً. وفي ضوء الروابط الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين يعمل كل فرد على تفسير سلوك الفرد المقابل له من خلال تعريف الموقف السلوكي نفسه وما يقوم عليه من معاني ذاتية كامنة؛ فالمُعلَن قد يكون عكس ما هو مخفي تماماً.

فبعض الطلبة في سن المراهقة يدخنون ويستمرون في التدخين مع أنهم يعلمون بحقيقة مخاطره، وفي ضوء النظرية فإن هذا السلوك مبنيٌ على ما يفكر به الطالب وما يدور في ذهنه وما هو مؤمن به كاعتقاد الطالب بأن التدخين يشعره بالهدوء أو يعطي انطباعاً ايجابياً عنه بين أقرانه كشكل من أشكال المباهاة أو الرغبة في الانتماء للجماعة. (MacKinnon, 2005)

ومثال آخر: طالب يقوم بالتشويش خلال الحصة، قد يتراءى للمعلم أن الطالب يتصرف على هذا النحو لأنه يقصده شخصياً، وبالمقابل فإن التحليل التفاعلي لهذا السلوك قد يكشف عن كوامن مغايرة تماماً لما هو ظاهر كأن يكون لدى الطالب مشكلات عائلية ما أو الخوف أو القلق وغيرها.

نسبة انتشار/ حدوث المشكلة وعلاقتها ببعض المتغيرات:

ورد في دراسة كيرني وسيلفرمان (Kearney & silverman, 1993) بإنه على الرغم من أنه من الصعب تحديد نسبة سلوك الرفض المدرسي بالضبط إلا أن أكثر من 8% من الطلاب في سن المدرسة(الأطفال والمراهقين/البالغين) لديهم خبرات بمشاكل تتعلق بالحضور الى المدرسة.

هذا وتصل نسبة تأثير سلوك الرفض المدرسي لدى فئة الشباب(youth)في مراحلهم العمرية في المدرسة إلى 5-28% حيث يمكن أن تقود المشكلة إلى آثار قريبة أو بعيدة المدى على مستوى الفرد أو أسرته أو المحيطين، وبشكل عام يلاحظ هذا السلوك بالتساوي لدى الجنسين الذكور والاناث . (Kearney, 2002; 2007).

وأوضحت ويمير(Wimmer, 2003) بأن نسبة شيوع/حدوث المشكلة تساوي تقريباً 2% لدى فئات الطلاب في المراحل المدرسية جميعها على الرغم من أن الدراسات أشارت إلى أن النسبة هي أعلى من هذا وتقدر ب 5%.

وبحسب ما ورد في كيرني وبيتس (Kearney & Bates, 2005) فإن مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" متحررة من متغير الجنس والعرق والمستوى الاقتصادي. بمعنى ان هذا السلوك صفة غير متعلقة بتلك المتغيرات.

الخصائص/العلامات/ الأعراض/ المؤشرات الدالة على وجود مشكلة "سلوك الرفض المدرسي":

شرح كيرني الاشارات البارزة الدالة على وجود مشكلة سلوك الرفض المدرسي على النحو التالي:

1. وجود شكاوى صريحة من الطالب عن مدرسته أو شكاوى من تهديد ما يشعر به فيها على وجه الخصوص ،هنا على الأهل أن يستمعوا لأبنائهم. وتدل هذه الشكاوى على رفض صريح للمدرسة أو لشيء ما فيها.
2. وجود شكاوى (أعراض) جسدية وخاصة الغامض منها والتي يتبين من الفحص أنه ليس لها سبباً طبياً؛ مثل: ألم في المعدة، أو ألم في منطقة البطن، أو ألم في الرأس، أو ألم في الظهر...،وكثير من الأطفال تظهر لديهم أعراض واضحة مثل الاسهال أو التقيؤ. وتدل هذه الاعراض على شكل من أشكال رفض المدرسة عندما ترتبط وتحدث بشكل متكرر في حصة معينة أو مادة معينة؛ بالإضافة الى تلكئه وتثاقله في الذهاب للمدرسة بصورة دائمة ومزمنة. (Kearney (n.d. interview on a web site)

وبحسب كيرني (Kearney, 2001) هناك علامات شائعة/مؤشرات لسلوك الرفض المدرسي، ومثالها وجود درجات متباينة من القلق الاجتماعي (social anxiety) والقلق العام (general anxiety) وشكاوى جسدية (somatic complains) واكتئاب وتعب وخوف والمقاومة (noncompliance) والتحدي والعناد (defiance) ونوبات غضب/ثورات المزاج (tantrums) والفرار من البيت أو المدرسة والعدوان وأفعال أخرى تمثل سوء السلوك أو التصرف.

كما يذكر كيرني (Kearney, 2002) أنه وبالرغم من أن عدد من الخبراء حاولوا أن ينظموا وينسقوا هذه الاعراض ضمن مجموعات اكينيكية المنشأ (clinically- derived) او الى مجموعات احصائية المنشأ (أي يتم التوصل لها بأساليب احصائية) (statistically-derived) إلا أنه لم يكن هناك تصنيف شامل لكل الحالات والعينات.

من جانب آخر فقد قسّم فريمونت (Fremont,2003) الأعراض الجسدية لدى الأطفال ذوي مشكلة (الرفض المدرسي school refusal) الى :

1. أعراض خاصة بالجهاز العصبي (عصبية) وهي: الدوخة، التعرق، آلام في الرأس، ارتجاف، خفقان سريع غير منتظم لضربات القلب، آلا في الصدر.
2. أعراض خاصة بالمعدة والأمعاء (معوية) وهي: ألم في البطن، الغثيان، التقيؤ، اسهال.
3. أعراض تتعلق بالعضلات (عضلية) وهي: ألم في الظهر، وألم في المفصل.

هذا وقد أشار كيرني (Kearney, 2003) إلى أن معضلة التغيب المزمن عن المدرسة توجد ضمن أعراض اضطرابات أخرى وردت في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع ومثالها:

1. اضطراب السلوك (conduct disorder): كالتغيب عن المدرسة بدون إذن غالباً (truancy)، ويبدأ قبل سن 13 الأمر الذي يعكس مبكراً مشكلة الجنوح.
2. اضطراب قلق الانفصال (separation anxiety disorder): كتردد الطالب المستمر في الذهاب الى المدرسة أو رفض الذهاب إليها بسبب خوفه من الانفصال عن والديه أو أحدهما أو الآخرين المهمين، الأمر الذي يعكس لاحقاً الجمع بين مشكلة قلق الانفصال ومشكلة التغيب بدون إذن (truancy).
3. الرهاب المحدد (Specific phobia): والذي قد يتضمن استجابة قلق قد تأخذ شكل نوبة هلع لمثير ما مرتبط بالمدرسة أو متوقفة عليه، حيث يتجنب الطالب المثير أو يتحمله على مضض مع وجود خوف وتوجس. والأعراض التي يمكن أن تظهر

علـى الطالـب هنـا: البكاء/الصـراخ، أو ثـورات المـزاج (tantrums)، أو التجمـد (freezing) أو التشبث (clinging) ... الأمر الذي قد يعكس وجود مشكلة في وقت مبكر ترتبط بخوف محدد وقلق من أمر ما يتعلق بالمدرسة وهو ما يشير إليه مصطلح (فوبيا المدرسة).

أعد كل من كيرني وشابمان وكوك (Kearney, Chapman & Cook, 2005) دراسة هدفت إلى البحث في الطلبة ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي في المرحلة العمرية (5-9 سنوات) والتعرف على الخصائص المميزة لهم، تكونت العينة من 55 طفل في الأعمار (5-9 سنوات) من ذوي المشكلة ويتلقون التقييم والعلاج عيادياً (outpatient)، وقد استخدموا مقياس قائم على المقابلة المقننة لتشخيص اضطرابات القلق لدى أفراد العينة وفقاً لمحكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع فوجدوا أن تشخيص الحالات كان على النحو التالي: 53.7% من افراد العينة اضطراب قلق الانفصال، و9.3% اضطراب القلق العام، و9.3% اضطراب الرهاب المحدد، و3.7% اضطراب الرهاب الاجتماعي، 1.9% لديهم مشكلة البوال (من اضطرابات الإخراج) (Enuresis)، و 22.2% لم يشخصوا على أي من الاضطرابات (أي لا يعانون من أي اضطراب نفسي/عقلي). ثم استخدموا مقياس تقييم سلوك الرفض المدرسي (SRAS) القائم على نموذج الدالة (Functional Model) فوجدوا أن أفراد العينة تتوزع اسباب رفضهم للمدرسة على النحو التالي:

1. 20.4% منهم يرفضون المدرسة لتجنب مثير غير مرغوب مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية (كالقلق والاكتئاب) (funcion 1).
2. لم يكن أي من أفراد العينة رافضين للمدرسة للهروب من/تجنب مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة (function 2).
55.1% منهم يرفضون المدرسة للحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة لهم كالوالدين (function3) .
3. 20.4% يرفضون المدرسة للحصول على تعزيز ملموس/حسي/مادي/واقعي خارج محيط المدرسة (كاللعب مع الأصدقاء) (function 4) .

كما أجرى كل من مك شين ووالتر وراي (McShane, Walter & Rey, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص المميزة للطلبة ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي، تكونت عينة الدراسة من 192 طالب تراوحت أعمارهم من (10-17 سنة) ممن قيّمت مشكلتهم كرافضين للمدرسة وعلاج حالاتهم في وحدة ريفيندل في سيدني/ استراليا (Rivendell Unit) في الفترة ما بين عام

1994 و 1998 حيث تمّ التعرف عليهم من خلال مراجعة السجلات الطبية في الوحدة (هذه العينة أخذت من مجتمع الدراسة الذي تكون من 2561 طالب تمّ تقييمهم في الوحدة خلال تلك الفترة)، وقد أظهرت النتائج أن أفراد العينة قد سجلوا نسبة عالية على الاضطرابات التالية:

1. 101 طالب (54% من أفراد العينة) سجلوا اضطرابات القلق(Anxiety Disorders) : قلق الانفصال (39 طالب)، واضطراب القلق غير المعين على أي نحو آخر (23 طالب)، واضطراب القلق العام (15 طالب)، الرهاب الاجتماعي (11 طالب)، اضطراب الهلع غير المصاحب بأجورافوبيا (7 طلاب)، واضطراب الهلع المصاحب بأجورافوبيا (5 طلاب)، أجورافوبيا بدون تاريخ مرضي لاضطراب الهلع (طالب واحد).
2. 99 طالب (52% من افراد العينة) سجلوا اضطرابات المزاج (Mood Disorders): اضطراب الاكتئاب الكبير (57 طالب)، واضطراب الديسثيميا/الاكتئاب العصابي (42 طالب).
3. 73 طالب (38% من افراد العينة) سجلوا اضطرابات السلوك المعطّل (Disruptive Behaviour disorders): اضطراب العناد المتحدي (46 طالب)، اضطراب السلوك (6 طلاب)، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط ADHD (12 طالب)، واضطراب السلوك المعطل غير المعين على أي نحو آخر (9 طلاب).
4. 49 طالب (27% من أفراد العينة) سجلوا اضطرابات أخرى: اضطراب التوافق (مع القلق و/أو المزاج المكتئب) (12 طالب)، اضطرابات التعلم (9 طلاب)، سوء تعاطي مواد (5 طلاب). (الجدول رقم (3))

وقد أشار الباحثون في هذه الدراسة إلى أن هناك عدد من الظروف ترافقت مع مشكلة سلوك الرفض المدرسي تمّ تسجيلها في السجل الطبي وهي: وجود صراعات عائلية، وقضايا انفصال وطلاق، ووجود اضطرابات نفسية في التاريخ العائلي، وصعوبات أكاديمية تعلمية، وصراعات/مشكلات مع الاقران وقضايا الاستقواء.

جدول 3: نتائج دراسة مك شين ووالتر وراي (McShane, Walter & Rey, 2001)

بروفايل تشخيصي لمرضى لديهم صعوبات تتعلق بالحضور إلى المدرسة								
التشخيص	المرضى الذين يتلقون العلاج في المستشفى (Inpatient) عددهم= 93		المرضى الذين يتلقون العلاج خارج المستشفى (outpatient) عددهم= 58		المرضى الذين تقييم مشكلتهم ثم تحويلهم عددهم= 41		العدد الكلي = 192	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
اضطرابات القلق	52	28	29	14.5	20	11.5	101	54
قلق الانفصال	24	13	10	5	5	2	39	20
اضطراب القلق غير المعين على أي نحو آخر	8	4.5	7	3	8	4.5	23	12
القلق العام	11	6	3	2	1	0.5	15	8
الرهاب الاجتماعي	6	3	2	1	3	2	11	6
اضطراب الهلع	-	-	6	3	1	0.5	7	4.5
اضطراب الهلع المصاحب بأجورافوبيا	2	1	1	0.5	2	2	5	3
أجورافوبيا (رهاب الاماكن المفتوحة)	1	0.5	-	-	-	-	1	0.5
اضطرابات المزاج	58	30	28	15	13	7	99	52
اضطراب الاكتئاب الكبير	29	15	19	10	9	5	57	30
اضطراب الاكتئاب العصابي	29	15	9	5	4	2	42	22
اضطرابات السلوك المعطّل	35	18.5	28	11.5	19	8.5	73	38
اضطراب العناد المتحدي	27	14	9	5	10	5	46	24
اضطراب السلوك	1	0.5	9	1	3	1.5	6	3
قصور الانتباه والحركة الزائدة	5	3	4	2	3	1.5	12	6.5
اضطراب السلوك المعطل غير المعين على أي نحو آخر	2	1	6	3.5	1	0.5	9	5
اضطرابات اخرى	32	18	8	4	9	5.5	49	27
اضطراب التوافق (مع مزاج مكتئب و/أو قلق)	5	3	3	1.5	4	2	12	6
اضطراب التعلم	4	3	3	1.5	2	1	9	5.5
سوء تعاطي المواد	4	2	1	0.5	-	-	5	2.5
أخرى	19	10	1	0.5	3	2.5	23	13

أشارت ويمير (Wimmer, 2004) إلى أن هناك إشارات تحذيرية حول الرفض المدرسي يجب التنبه لها. ويذكر بأنه عندما يلاحظ المعلم أي من هذه الاشارات فإن عليه أن يتحدث مع الاخصائي النفسي في المدرسة ووالدي الطالب من أجل عمل خطة للتدخل العلاجي للمشكلة قبل تفاقمها اكثر، فالاستجابة السريعة (التعامل المبكر) لهذه الاشارات يزيد في احتمالية نجاح المخرجات (نجاح التعامل مع الحالة)، وهذه الاشارات التحذيرية تكون على شكل:

1. شكاوى متكررة تتعلق بالحضور إلى المدرسة (التذمر من الذهاب إلى المدرسة).
2. تلكؤ/ تثاقل متكرر عند الحضور للمدرسة أو غيابات متكررة غير مشروعة (unexcused absences).
3. غيابات غير مشروعة متكررة في أيام محددة هامة مثل: أيام الامتحانات.
4. طلبات الطالب المتكررة للاتصال بالبيت أو الذهاب إلى البيت.
5. قلق مفرط على الوالدين أثناء تواجد الطالب في المدرسة.
6. طلبات الطالب المتكررة للذهاب إلى غرفة الممرض المدرسي بسبب شكاوى وآلام جسدية.
7. البكاء المستمر.

ويذكر كيرني وبينساهب (Kearney & Bensaheb, 2006) في دراستهما أن هناك خصائص تظهر على الطالب ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي ومنها نستدل على الطالب صاحب المشكلة حيث على الأخصائي النفسي المدرسي (المرشد المدرسي)التنبه لها حيث أنه هو الشخص الأكثر مواجهة لهذه المشكلة انطلاقاً من طبيعة عمله كمرشد؛هذه الخصائص هي:

1. وجود قلق شديد يصيب الطالب صباحاً قبل الذهاب إلى المدرسة، لسبب ما يتعلق بالمدرسة أو بالانفصال عن الوالدين.
2. (و/ أو) تورط الطالب بسلوكات سيئة خلال تواجده في المدرسة بهدف تجنب أو الهروب من الحصة الدراسية او لإرساله إلى البيت.
3. (و/ أو) يظهرون مستويات عالية من الشكاوى الجسدية عندما يحين أو يقترب موعد الذهاب إلى المدرسة أو أثناء تواجده فيها.

الآثار/العواقب قصيرة وطويلة المدى لمشكلة الرفض المدرسي:

أشار كل من باهالي و تاهيروجلو (Bahalı & Tahiroğlu, 2010) إلى أن سلوك الرفض المدرسي يؤدي إلى آثار قريبة وبعيدة المدى لذا يجب النظر إليها كمشكلة جدية، وبأن الطلاب ذوي المشكلة لديهم فرصة أكبر لحدوث اضطراب نفسي ما وتزيد احتمالية احتياجهم لتلقي المساعدة النفسية.

ذكر فريمونت (Fremont, 2003) أن الآثار قريبة المدى لمشكلة الرفض المدرسي لدى الطلبة تتضمن: ضعف (poor) الاداء التحصيلي، مشكلات أو صراعات عائلية، مشاكل في العلاقات مع الأصدقاء.

أما الآثار/العواقب بعيدة المدى (أي قد تظهر على المدى البعيد) كما وردت في (Haight, Kearney& Hendron, 2011; Kearney & Bates, 2005) فتتلخص ب: مشكلات أكاديمية تتعلق بالتحصيل الاكاديمي (تراجع التحصيل)، صعوبات في العمل، ارتفاع نسبة الخطر للإصابة بأمراض طبية نفسية (psychiatric illness)، الجنوح، التسرب، محاولات انتحار، التورط بسلوكات جنسية خطيرة، العنف والعدوان، ارتكاب الجرائم، تعاطي مادة أو سوء تعاطي مادة، خسائر اقتصادية، سوء التكيف/ سوء التوافق الاجتماعي، مشكلات قانونية ومادية، قلق ومعاناة العائلة والطالب نفسه.

تصنيفات سلوك الرفض المدرسي:

قدّم كل من برودوين (Broadwin, 1932) وبارتريدج (Partridge, 1939) مشكلة سلوك الرفض المدرسي كظاهرة اكلينيكية وقد وصفا الطلاب ذوي هذه المشكلة بأن لديهم خصائص عصابية متعددة كالمقاومة والمعارضة والعدوانية. وقد سمّى بارتريدج (Partridge, 1939) مشكلة هذه الفئة من الشباب ب "التغيب العصابي النفسي" (Psycho-neurotic truancy)، وقد أشار كيرني (Kearney, 2003) إلى أن ما جاء به بارتريدج قد ساعد في تقسيم مشكلة التغيب المزمن عن المدرسة لدى الطلبة إلى نوعين:

أولاً: غياب غير مشروع يرتبط بسلوك الجنوح تحت اسم "التغيب بدون إذن" (truancy)، وهذا هو التعريف التقليدي الذي شاع لمصطلح "التغيب بدون إذن" (traditional truancy).

ثانياً: التعريف الحديث (المعاصر) للمشكلة ويصفها على أنها حالة عُصابية مركبة/معقدة تحت اسم "التغيب العصابي النفسي" (Psycho-neurotic truancy).

ووفقاً لما ورد في كيرني (Kearney, 2003) فقد جاء هيرسوف (Hersove, 1960) وباحثون آخرون بعدها وأشاروا إلى أنهم يفضلون استخدام مصطلح "الرفض المدرسي" أكثر من مصطلح "التغيب العصابي النفسي" وقد شاع استخدام "الرفض المدرسي" كمصطلح بديل.

عام 1941 قام جونسون (Johnson) وآخرون بوضع تصنيف آخر للطلاب ذوي التغيب المزمن عن المدرسة يتضمن: فوبيا المدرسة، والتغيب العصابي النفسي.

حيث اشاروا إلى إن مصطلح "فوبيا المدرسة" هو مصطلح محدد أكثر من مصطلح "التغيب العصابي النفسي" ويتكون من: قلق حاد وخوف وأعراض توهم المرض (hypochondriacal) وأعراض الوسواس القهري بالإضافة إلى قلق الانفصال.

وبعدها ظهرت أنظمة تصنيف عديدة للسلوك، فقد صنف كولديج و هان و بيك (Coolidge, Hahn & Peck,1957 cited in Kearney & Silverman, 1993) سلوك الرفض المدرسي الى نوعين، وكان التصنيف بناء على الاعراض الاكلينيكية التي تظهر على الحالة:

1. النوع العصابي (neurotic): هذا النوع يرتبط على الاغلب بالطلاب في المرحلة العمرية (من سن5 -9) (younger children) تظهر عليهم أعراض نوبة هلع فجائية حادة ، ويتميز الاطفال في هذا النوع بقلق عالٍ وخوف من الانفصال عن الأشخاص المحيطين بهم أو الذين اعتادوا عليهم.
2. النوع الخُلقي/ الطبعي (characterological): هذا النوع يرتبط على الاغلب بالطلاب في المرحلة العمرية (من سن 10-14) (older children) تتطور الأعراض تدريجياً كنتيجة لاضطراب خلقي ويبدأ في مرحلة عمرية مبكرة، ويُظهر أطفال هذا النوع سلوكاً مضاداً للمجتمع حاد وخطير.

هذا وتعتبر أعراض هذا النوع (النوع الخلقي) جزءاً من اضطراب الشخصية. (Paccione-Dyszlewski & Contessa-Kislus, 1987)

ثم وضع كينيدي (Kennedy) عام 1965 و 1971 النموذج الفئوي (Kennedy's categorical model) حيث صنف الأطفال ذوي سلوك الرفض المدرسي الى فئتين/نوعين هما:

1. النوع الأول (Type I): ويظهر لدى أطفال هذا النوع بداية مزمنة/حادة لسلوك الرفض المدرسي تتضمن نوبة وحيدة، ويستجيب الطلاب المصنفون ضمن هذه الفئة للعلاج بسرعة، وقد تتحسن حالتهم ذاتياً بدون معالجة.

2. النوع الثاني (Type II): ويظهر اطفال هذا النوع بداية تدريجية لسلوك الرفض المدرسي تتضمن نوبات متعددة (ثانية ، ثالثة، رابعة)، ويعتبر التعامل مع الطلاب ضمن هذه الفئة أكثر صعوبة بالمقارنة بالنوع الاول.

طور كل من (Achenbach & Edelbrock, 1978) نظام تصنيف تجريبي اعتمد فيه على تقديرات الوالدين، حيث أشار الى ان سلوك الرفض المدرسي يتمثل بصورة غير مباشرة في عوامل عديدة حسب العرض الأبرز للحالة هي:

1. سلوك الرفض المدرسي الذي أبرز أعراضه الخوف من المدرسة ويقع تحت فئة الاكتئاب للفئة العمرية (6-11) ، وتحت فئة القلق المفرط للفئة العمرية (12-16).
2. سلوك الرفض المدرسي المتمثل في التمرد في المدرسة والعصيان ويقع تحت فئة الجنوح (Delinquent).
3. سلوك الرفض الذي غلبت فيه أعراض جسدية كألم المعدة والصداع وقد وضع تحت فئة الشكاوى الجسدية.

كما أشار كل من (Bernstein & Garfinkel, 1986) الى أن الطلبة ذوي سلوك الرفض المدرسي يصنفون الى الأنواع التالية بالاعتماد على محكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث للاضطرابات النفسية (DSM):

1. الطلاب الذين لديهم اضطراب المزاج (mood diorder).
2. الطلاب الذين لديهم اضطراب القلق (anxiety disorder).
3. الطلاب ذوي الاضطرابين معاً (اضطراب مزاج واضطراب القلق).
4. الطلاب الذين ليس لديهم أي من هذين الاضطرابين.

وقد اضيف فيما بعد الاضطرابات التالية وتم الإشارة الى أنها شائعة لدى فئة الطلاب ذوي سلوك الرفض المدرسي:

1. الطلاب الذين لديهم قلق الانفصال.
2. الطلاب الذين لديهم اضطرابات الرهاب (الفوبيا) (phobic disorders). (Last & Strauss, 1990)

ومن التصنيفات التي ركزت بشكل عام على الأشكال العديدة للأعراض الاكلينيكية التي تظهر على الطلبة ذوي سلوك الرفض المدرسي ما يلي:

1. الغياب بدون إذن (Truancy): وهو الغياب الذي يتم بدون علم الأهل.

2. الرفض المدرسي (school refusal): وهو الغياب القائم على القلق، أي الغياب الذي يحدث بسبب القلق.
3. قلق الانفصال (separation anxiety): ويتعلق بارتباط الطالب بعائلته.
4. فوبيا المدرسة (الرهاب المدرسي) (school phobia): وهو خوف من مثير يرتبط بالمدرسة. (Kearney, 2001).

ميز يونغ وآخرون (Young, Brasic, Kisnadwala & Leven, 1990 cited in Kearney, 2003) بين نوعين من الطلبة ذوي المشكلة:

<u>النوع الأول</u>: ذوي الرفض المدرسي، ويرتبط ب (اعراض داخلية): قلق، خوف، اكتئاب وشعور بالضيق والحزن، وشكاوى جسدية.

<u>النوع الثاني</u>: ذوي التغيب بدون إذن "truancy" ويرتبط بأعراض خارجية: المقاومة، وعدم الطاعة والتحدي والاندفاع والتهور وأعراض اضطراب السلوك.

قدم باحثون آخرون تصنيفات أخرى بالاعتماد على تحليلات احصائية، ومثالها ما جاء به كولفن وآخرون (Kolvin, Berney & Bhate, 1984) حيث وجدوا أن الطلاب ذوي مشكلة "فوبيا المدرسة" يصنفون إلى فئتين هما: فوبيا قائم على الاكتئاب (مكتئبين)، وفوبيا غير قائم على الاكتئاب. ثم قدم أتنسون وآخرون (Atkinson, Quarrington, Cyr & Atkinson, 1989) ثلاثة نماذج للطلاب ذوي مشكلة التغيب المزمن عن المدرسة هي: الطلاب ذوي قلق الانفصال والتعلق بالأم و/ أو الآخرين المهمين، والطلاب الذين يسعون إلى الكمال ويخافون من الفشل، والطلاب الرافضون للمدرسة ولديهم صفات سيكوباتية.

وقد أعد كيرني (Kearney, 2007) دراسة كشف من خلالها التصنيفات المتعددة للطلبة ذوي مشكلة الرفض المدرسي، إذ تكونت عينة الدراسة من 222 طالب في سن المدرسة (5 سنوات – 17 سنة) وأوساط أعمارهم= 11.69، 88 إناث و 134 ذكور، وقد شملت العينة الطلبة الذين فوتوا/ ضيعوا 38.2% من الأيام الدراسية خلال السنة، واولئك الذين فوتوا أجزاء من اليوم الدراسي (كالهروب من الحصص الدراسية)، وأولئك المتلكئين/ المتأخرين عن الحضور للدوام المدرسي بشكل متكرر، وأولئك الذين يقومون بسلوكات خطيرة سيئة في محاولة منهم لتفويت اليوم الدراسي، وأوئلك الذين لديهم خوف شديد من الحضور للمدرسة، وأولئك الذين لديهم طلبات مستمرة للسماح لهم بالتغيب وعدم الذهاب للمدرسة. تم تشخيص الحالات وفقاً لمحكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع DSM IV، وكانت النتائج كما يلي: 24.3% من أفراد العينة ليس لديهم أي من

الاضطرابات النفسية، 22.5 لديهم قلق انفصال، و12.7% اضطراب الرهاب الاجتماعي، و12.6% اضطراب القلق العام، و 5.4% اضطراب العناد المتحدي، و5% اضطراب الرهاب المحدد، و4.1% اضطراب الهلع، و 4.1% اضطراب الاكتئاب الاساسي.

مما يؤكد أن اسباب الرفض المدرسي لا تقتصر على وجود اضطرابات نفسية لدى الطالب، فهناك أسباب أخرى أشار إليها كيرني (Kearney, 2001; 2003; 2007) ضمن النموذج الوظيفي (Functional model).

أشار كل من كيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993) الى أن هناك مشكلات عديدة لازمت أنظمة التصنيف الكثيرة لسلوك الرفض المدرسي يمكن تلخيصها في الآتي، وقد أكدها كيرني في دراساته التي أعدها لاحقاً (Kearney, 2007):

1. أن مداخل التصنيف التقليدية المبكرة قامت على أساس اكلينيكي (دراسة السلوك وتصنيفه بناءً على الأعراض الاكلينيكية) وليس على اساس تجريبي (دراسة السلوك وتصنيفه من خلال عمل دراسات ميدانية).
2. العديد من التصنيفات التي ظهرت ركزت بشكل أساسي على العوامل الذاتية/ الشخصية (internal factors) وأهملت العوامل الخارجية كالعلاقات الشخصية للطالب والمعززات الاجتماعية.
3. فيما يتعلق بصدق بعض المداخل (approaches) المستخدمة للتصنيف فقد انتقدت بعض الدراسات (Bernstein & Garfinkel, 1986; Burke & Silverman, 1987) المدخل التشخيصي في التصنيف (الذي يقوم على محكات التشخيص) لصعوبة تمييز محكات التشخيص الأساسية لسلوك الرفض المدرسي عن غيره من محكات التشخيص المتعلقة بالاضطرابات النفسية، بالإضافة إلى إهمال العوامل والأسباب الأخرى التي لا تقوم على القلق –بالضرورة- والتي قد تؤدي إلى حدوث المشكلة. (Kearney, 1993)

ووفقاً لكيرني (kearney, 2007) فإنه وعلى الرغم من نتائج البحوث حول تعدد العوامل والأسباب التي تؤدي الى سلوك الرفض المدرسي أو تلعب دوراً خطيراً في استمرار المشكلة (كالأسباب المتعلقة بالعائلة أو بالمدرسة أو بالمرحلة العمرية مثلاً) فإن الباحثين قد استمروا بالاعتماد على القلق والاكتئاب كمعايير معتمدة لتقييم مشكلة سلوك الرفض المدرسي.

1. العديد من التصنيفات اعتمدت بشكل كبير على المقابلات غير المقننة ومقاييس التقدير غير التجريبية للحصول على المعلومات الأمر الذي يؤثر على صدق التصنيف وثباته عبر

المقيمين وعبر الزمن (Triangulation) (across raters & time). بالإضافة إلى أنها أهملت تقارير و/أو تقديرات المعلمين (teacher reports and/or ratings).

2. إن مداخل التصنيف التقليدية لسلوك الرفض المدرسي كانت مساهماتها في تقديم الاستراتيجيات العلاجية الفعالة لحل المشكلة مساهمة ضعيفة. وهذا يعكس الحاجة لتطوير تصنيف يوضح الأساليب الفعالة في التقييم والمعالجة لتلك المشكلة.
3. كما أشار كيرني (kearney, 2007) إلى أن هناك معضلة كبيرة تتعلق بتلك التصنيفات التي قُدّمت للطلاب ذوي سلوك الرفض المدرسي وهي أن تلك التصنيفات قامت على شكل/هيئة السلوك (behavior forms)، ومع تعدد تلك التصنيفات تتضح الحاجة لتطوير نظام تصنيف جديد يستوعب جميع الفئات المحتملة في إطار تلك الخاصية (سلوك الرفض المدرسي) وهذا يتطلب دراسة جميع الاسباب المحتملة المؤدية للسلوك والتي لا تقتصر على وجود القلق ولا تقتصر على العوامل الذاتية/ الشخصية للطالب.

فالتباين الكبير بين مجتمع الطلبة ذوي سلوك الرفض المدرسي يستوجب دراسة الاسباب المختلفة التي يمكن أن تؤدي الى السلوك، وإنه كلما تعرفنا ودرسنا حالات اكثر نكتشف أسباباً مختلفة كثيرة له.

من هنا فقد قدم كيرني وزملائه تصنيفاً آخر وفقاً لأسباب الرفض المدرسي (نموذج الدالة) (Kearney & Silverman, 1996; Kearney, 2003; Kearney & Albano, 2004)، والذي وصفه كيرني (Kearney, 2007) بأنه نموذج يغطي/ يشمل جميع الطلاب ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي إذ لم يتقصر وجود القلق كسبب وحيد إنما أشار الى وجود أسباب أخرى تؤدي الى المشكلة غير قائمة على القلق، من ناحية أخرى فإن هذا النموذج هو نموذج تقييمي ونموذج علاجي إذ يساعد على تقييم المشكلة في ضوء السبب أو الأسباب المؤدية إليها، ويقدم علاجات تناسب كل سبب ضمن النموذج. وقد تمّ دراستها وإثبات فعاليتها كاستراتيجيات علاجية ناجحة في عدة دراسات. وقد كشف كيرني (Kearney, 2007) في دراسته عن أن "نموذج الدالة" هو المحدد الأفضل لمشكلة سلوك الرفض المدرسي مقارنة بالتصنيفات الأخرى.

نموذج الدالة The Functional Model: (ملاحظة: قد يرد في بعض المواقع كلمة "بُعد"، وهي رديف لكلمة "دالة")

قام كيرني وزملائه (Kearney, 2002; Kearny, Pursell, & Alvarez, 2001) بتطوير نظام تصنيف الاسباب أو العوامل المؤدية بالطالب الى رفض المدرسة ضمن نموذج (Model)، هذا النموذج التصنيفي الذي وضعه في الاصل كيرني وسيلفرمان (Kearny & Silverman, 1991) يقوم على مضمون السلوك أكثر مما يقوم على شكل السلوك (based more on the function of the behavior than its form)، وقد أطلقوا عليه "نموذج الدالة" (The Functional Model). وعلى وجه التحديد يشير النموذج الى ان الطلبة وبشكل عام يرفضون الذهاب للمدرسة لواحد أو أكثر من الأسباب (reasons) او الحالات (conditions) التالية:

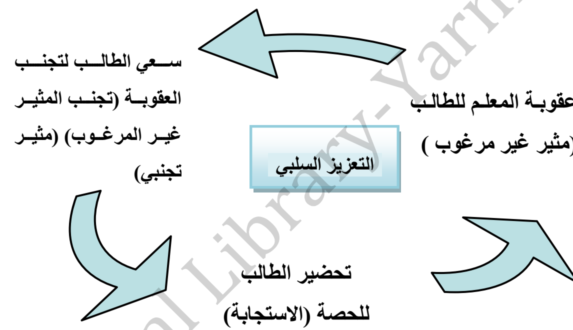
1. لتجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية (كالقلق والاكتئاب...).
2. للهروب من/تجنب مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة.
3. للحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له (significant others) كالوالدين.
4. للحصول على تعزيز مادي/واقعي خارج محيط المدرسة (كاللعب مع الاصدقاء، أو التسوق، أو تعاطي المخدرات أو التدخين...). (Kearney & Silverman, 1991; Kearney & Albano, 2004; Kearney, Chapman, Cook, 2005).

وقد أكدت ويمير (Wimmer, 2003) بأن سلوك الرفض المدرسي يتعلق بأسباب عديدة مختلفة وليس سبب واحد فقط. وإن الطلبة ذوي هذا السلوك يتباينون في شدة المشكلة والخصائص والدوافع والاسباب التي تؤدي إليها وتحفزها. وأنّ هذا النموذج بدراسة الدور الذي تلعبه الاسباب الأربعة المذكورة (1،2،3،4) في حياة الطالب والتي تؤدي به الى سلوك الرفض المدرسي، وبالتالي أثرها على حياته كتحصيله الأكاديمي وعلاقاته مع افراد عائلته أو مع الآخرين. السببين الأوليين(1+2) في النموذج تشيران إلى أن الطالب يرفض المدرسة بسبب تعزيز سلبي (negative reinforcement) أي لينهي موقف بغيض - بالنسبة له - داخل المدرسة، وقد وضع هذين السببين ضمن بُعد أسماه "بُعد التعزيز السلبي".

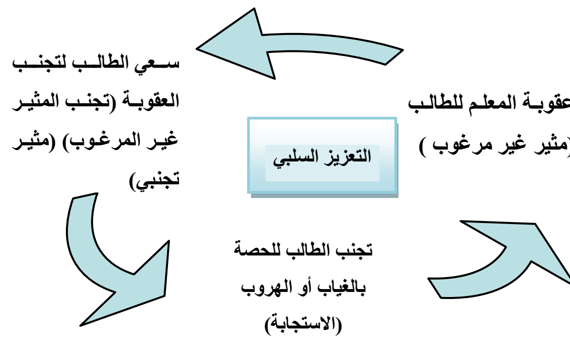
يعرف التعزيز السلبي كما ورد في الخطيب (1995) وموسوعة ويكيبيديا (from http://en.wikipedia.org/wiki/Reinforcement) بأنه أحد الاجراءات المتبعة في برامج تعديل السلوك، ويعني ازالة مثير غير مرغوب أو بغيض يكرهه الفرد (aversive stimulus) لزيادة سلوك ما.

ويوجد في المدارس نماذج كثيرة على التعزيز السلبي؛ فتحضير الطالب للحصة القادمة ليتجنب ما قد يفعله مدرس المادة المعروف بعقابه الشديد، وادعاء الطالب بالمرض أو هروبه من المدرسة في حصة معينة ليتجنب عقوبة متوقعة من نوع ما من معلم تلك الحصة؛ أمثلة على ذلك. (الشكلين رقم (6) و(7))

بشكل عام فإن هذا النوع من التعزيز يؤدي الى الهروب والتجنب (avoidance) وغيرها من السلوكات غير المناسبة وذلك لأنه يشتمل على استخدام مثيرات تجنبية (مثير غير مرغوب يسعى الفرد الى تجنبه)، أي أن التعزيز السلبي يقوّي السلوك من خلال إزالة المثيرات التي لا يرغب فيها الفرد. (الخطيب، 1995، ص 139-141)



شكل 6: مثال 1 على التعزيز السلبي



شكل 7: مثال 2 على التعزيز السلبي

أما السببين الثانويين(3+4) في النموذج فتشيران الى أنّ الطالب يرفض المدرسة بسبب تعزيز ايجابي (positive reinforcement) أي للحصول على مكافآت في مواقف مستساغة لديه أكثر من المدرسة، وقد وضع هذين السببين ضمن بُعد أسماه "بُعد التعزيز الايجابي".

ويعرف التعزيز الايجابي وفقاً لما ورد في الخطيب (1995) وموسوعة ويكيبيديا (from http://en.wikipedia.org/wiki/Reinforcement) بأنه أحد الاجراءات المتبعة في برامج تعديل السلوك، ويعني إضافة أو ظهور مثير مرغوب (appetitive stimulus) بعد حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة مما يؤدي الى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

والنماذج على التعزيز الايجابي كثيرة في حياتنا اليومية في البيت والمدرسة وغيرها، ومثالها: تقبيل الأم لطفلها بعد تأديته لسلوك مرغوب فيه كترتيبه لألعابه، فتقبيل الأم لطفلها استجابة تعزز لدى الطفل سلوكه الجيد مما يزيد فرصة احتمال حدوث هذا السلوك مستقبلاً في مواقف مماثلة.

ومن النماذج على هذا النوع من التعزيز في المدارس ثناء المعلم على الطالب عند تأديته لوظيفته المدرسية على نحو جيد.

وقد أشار كيرني (Kearney, 2002) إلى أن كثيراً من الطلبة أيضاً يرفضون المدرسة للأسباب السابقة جميعها أي (1+2+3+4). وهنا أوضح كيرني أنه من خلال نموذج الدالة يمكن عمل بروفايل (Profile) للطالب ذوي سلوك الرفض المدرسي يوضح مشكلته وأن بروفايلات مجموعات الطلبة ذوي المشكلة بشكل عام يمكن أن تكون بروفايل متعدد (multiple profile) عندما يرفض الطالب المدرسة لجميع الأسباب الواردة في النموذج (التعزيز السلبي والتعزيز الايجابي)، أو قد يكون مقتصر على سبب واحد (إما الأسباب المرتبطة بالتعزيز السلبي أو تلك المرتبطة بالتعزيز الايجابي).

في ضوء هذا أجرى كل من دوبي و أوربيناس (Dube & Orpinas, 2009) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاسباب التي يمكن ان تؤدي بالطالب إلى سلوك الرفض المدرسي، تكونت عينة الدراسة من 99 طالب تراوحت أعمارهم بين (8 – 13 سنة) من الصف الثالث إلى الثامن من مقاطعة أتلانتا/جورجيا/ الولايات المتحدة الأمريكية تم تحويلهم إلى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المدرسة (school social worker) لمشاكل لديهم تتعلق بالحضور إلى المدرسة (أي يفوتون الدوام المدرسي) ويتغيبون عن الدوام المدرسي بشكل يتجاوز الحد الطبيعي والمعقول (Excessive School) في الفترة ما بين (شهر2005/10 إلى شهر 2006/4)، قام الباحثان بتحليل بيانات جاهزة (ثانوية) لتلك العينة كان قد جمعها الاخصائيون الاجتماعيون العاملون في المدرسة. وقد استخدم الباحثان مقياس سلوك الرفض المدرسي (SRAS) القائم على نموذج الدالة كأداة دراسة

لعمل بروفايلات للطلبة توضح اسباب الرفض لديهم، وقد تبين أن أفراد العينة انقسموا إلى 3 فئات على النحو التالي:

1. 17.2% منهم (17 طالب) يفوتون المدرسة للأسباب الأربعة (multiple profile)، حيث تضمنت أسباب الرفض لديهم بين الاسباب المرتبطة بالتعزيز السلبي والتعزيز الايجابي.
2. 60.6% منهم (60 طالب) يفوتون المدرسة لأسباب تتعلق بالتعزيز الايجابي (للحصول على الرعاية الوالدية أو للحصول على مكافآت محسوسة) (primary profile of positive reinforcement).
3. 22.2% منهم (22 طالب) لم يكن لديهم بروفايل على هذا المقياس (no profile). وقد فسّر الباحثان هذه النقطة بأن رفض الطالب للمدرسة لا يكون بدافع من الطالب نفسه إنما قد يكون بدافع من الأهل (وهو ما يشير إليه مصطلح الانسحاب المدرسي)، أو أن هناك أسباب أخرى غير تلك المذكورة في نموذج الدالة. وهذا يؤكد بأنه كلما تعرّفنا على حالات أكثر قد نكشف عن اسباب أكثر للمشكلة الأمر الذي يعني أنه بالإمكان تطوير المقياس ليغطي جوانب أكثر.

كما توصل الباحثان إلى ان مقياس سلوك الرفض المدرسي من الممكن أن يكون أداة جيدة لتحقيق فهم أفضل للمشاكل المتعلقة بالحضور إلى المدرسة وهذا يؤكد ما أشار إليه كيرني (Kearney, 2007).

كما أجرى كل من كيرني وألبانو (Kearney & Albano, 2004) دراسة هدفت الى الكشف عن التشخيصات المتعددة للطلاب ذوي مشكلة سلوك الرفض المدرسي من خلال نموذج الدالة، تكونت العينة من 143 طالب (37% منهم إناث و 6% منهم ذكور)، تراوحت أعمارهم بين (5-17 سنة) ومتوسط اعمارهم= 11.60 سنة، وصلت نسبة تغيبهم عن الدوام المدرسي الى 37.22% من وقت المدرسة خلال فترة تقييم المشكلة، 59.8% من عائلات أفراد العينة هي عائلات مستقرة (أي ليس فيها انفصال او طلاق)، تمّ تحويل أفراد العينة وعائلاتهم إلى عيادات جامعية في نيفادا وكينتاكي متخصصة في تقييم وعلاج مشكلة سلوك الرفض المدررسي لدى طلاب المدارس، وقد أوضحت النتائج أن أن هناك تباين كبير في التشخيصات لأفراد العينة، وبشكل عام ارتبط تشخيص "اضطرابات القلق" بشكل أكبر مع بُعد "التعزيز السلبي" (الحالتين 1 و 2 من نموذج الدالة)، أما "اضطراب قلق الانفصال" فقد ارتبط مع "سلوك السعي للحصول على الانتباه" (الحالة رقم 3 في نموذج الدالة / بُعد التعزيز الايجابي)، وقد ارتبط "اضطراب العناد المتحدي" و "اضطراب السلوك" بشكل أكبر مع السعي للحصول على معزز ملموس خارج المدرسة (الحالة رقم 4 في نموذج الدالة/ بُعد التعزيز الايجابي).

مقيـاس تقيـيم (تقـدير) الـرفض المدرسـي (The School Refusal Assessment Scale (SRAS)):

إن المظهر الرئيسي لنموذج الدالة هو بناء/تصميم مقياس ليساعد على دراسة قوة الارتباط بين تلك الأسباب أو العوامل المؤدية لسلوك الرفض المدرسي. وكجزء من استيعاب منحى التقييم فإن مقياس تقييم الرفض المدرسي (The School Refusal Assessment Scale (SRAS)) لكيرني وسيلفرمان عام 1993 (Kearney & Silverman, 1993) قد طُوّر لمساعدة الاكلينيكيين على التعرّف على السبب الرئيسي/الأولي الذي يؤدي بالطفل الى رفض المدرسة.

المقياس SRAS بصورته الأصلية عبارة عن 16 فقرة (item) حيث تخصص وتفرد 4 فقرات لكل سبب (عامل) من الاسباب الأربعة في نموذج الدالة (functional model) .

هذه الفقرات ترتبط ب 7 نقاط على تدريج ليكرت من صفر الى 6 (0=never to 6=always) لكل حالة سبب (functional condition)، وتقيس تلك الفقرات مدى ملاءمة ومطابقة تلك الاسباب على الحالة المدروسة. وبناءً على هذا يتم التعرّف على الاسباب والعوامل الأولية (primary functions) والثانوية (secondary functions) للحالة.

يتكون المقياس من نسختين (versions) نسخة الأطفال (child version) (SRAS-C) ونسخة الآباء (والد و/أو والدة) (parents version) (SRAS-P). وقد تمّ تطوير هاتين النسختين معاً بحيث تساعد الاكلينيكيين على الحصول على صورة متكاملة وأوضح حول السبب الحقيقي الذي يؤدي بالحالة (case) لرفض المدرسة (why a child refuse a school?).

ومن جهة أخرى فإن النظر الى هاتين النسختين بصورة منفصلة عن بعضهما أيضاً يساعد الاكلينيكيين على فحص واختبار التباين والتفاوت في المعلومات التي تمّ الحصول عليها من الطفل من جهة (من نسخة الطفل) والآباء من جهة أخرى (من نسخة الآباء).

وبحسب ما ورد في كيرني (Kearney, 2002) فقد تمّ تقييم المقياس (SRAS) في الأصل من بيانات جمعت من شباب (youth) لديهم مشكلة سلوك الرفض المدرسي والذين تمّ تحويلهم الى عيادة خاصة للتعامل مع المشكلة. وقد أوضحت تلك البيانات أن المقياس (SRAS) بجزأيه (نسخة الطفل، ونسخة الآباء) لديه مؤشرات ثبات الاعادة (test-retest) ومؤشرات ثبات الاتساق الداخلي ولكن بدرجات متفاوتة من فقرة الى أخرى.

وتبين من الفحص الابتدائي لمفهوم الصدق (صدق المقياس) أن الدرجات على السببين الأوليين كما أسماهما كيرني (Primary functions) (2+1) أظهرت ارتباطاً عالياً (negative reinforcement)،

والدرجات على السببين الثانويين (3+4) كما أسماهما كيرني (Secondary functions) أظهرت ارتباطاً عالياً (positive reinforcement). وإن الدرجات بين السببين الأوليين والسببين الثانويين تظهر ارتباطاً ضعيفاً بينها. (Kearney & Silverman, 1993)

وقد تمّ فحص الصدق التلازمي فتبين وجود ارتباط بين الاعراض التي تستند لعوامل داخلية من جهة (internalizing symptoms) والاسباب الدالة على التعزيز السلبي (السببين1 و2) من جهة أخرى. ويتوقع من هذا أن السببين (1 و 2) تتضمنان بصورة كبيرة سلوك يتمثل بالقلق والاكتئاب. وعلى العكس من هذا، فمن خلال قياس الاعراض التي تستند لعوامل خارجية (externalizing symptoms) تبين أنها ترتبط بشكل عام مع الأسباب الدالة على التعزيز الايجابي؛ ومن هذا يتوقع أن السببين (3 و4) يتضمنان سلوكاً يتسم بأنه أكثر مناورة وتخريباً وبالمثل تمّ دراسة الارتباط بين التشخيص الذي يستند الى أعراض داخلية والتعزيز السلبي وقد أظهرت ارتباطا بينهما. وكذلك تم دراسة الارتباط بين التشخيص الذي يستند الى أعراض خارجية والتعزيز الايجابي وقد أظهرت ارتباطاً بينهما. (Kearney, 2001)

ووفقاً لكيرني (Kearney, 2002) فقد صُمم المقياس SRAS ليكون إجمالاً أداة تتسم بالصدق والثبات.

استخدم المقياس وتم اختباره في دراسات عديدة كدراسة (Daleiden, Chorpita, Kollins & Drabman,1999) وقد تُرجم لعدة لغات (Brandibas, Jeunier, Gaspard & Fouraste, 2004).

وقد أثبتت فعالية المقياس في الكشف عن مشكلة الرفض المدرسي من خلال كشف الأسباب، كما أثبتت فعاليته في العلاج الارشادي الموجه (prescriptive treatment) وفي تحديد الاساليب العلاجية الارشادية المناسبة للتعامل مع مشكلة سلوك الرفض المدرسي لدى الطالب سواء كان هذا الرفض يعود إلى أسباب تتعلق بالتعزيز السلبي أو بالتعزيز الايجابي. (Kearney & Albano, 2000)

فقد اظهرت نتائج الدراسات حول الاساليب العلاجية تلك أن المقياس SRAS يفيد في تحديد اي اساليب العلاج الارشادي هو الأفضل والأكثر فاعلية لكل حالة؛ وبالمقابل أي أساليب العلاج الارشادي هو أقل فاعلية للحالة. (Kearney & Silverman, 1990; 1999).

وقد قام كيرني في دراسته (Kearney, 2002) بمراجعة الصورة الاولى/الاصلية للمقياس SRAS لكيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993) ، وبحسب ما ورد في دراسته أنه وبالرغم من فائدة هذا المقياس إلا أن هناك عوامل عديدة تستوجب مراجعته وتنقيحه وتعديله الأمر الذي دعاه الى تعديل المقياس، وهذه العوامل هي:

- أن المقياس SRAS تكون من4 فقرات أفردت لكل سبب(functional condition) وهذا عدد قليل، مما يحدد مدى الدرجات ومستوى المعلومات المتوفرة للاكلينيكيين التي قد يحصلون عنها حول الحالة المدروسة.
- بعض الفقرات ثباتها ضعيف (أي مشكوك في ثبات بعض فقراته)
- إن نموذج الدالة والذي مثّل القاعدة التي بني عليها المقياس أصلاً قد عُدّل، فمثلاً حالة الشاب الذي يعود رفضه للمدرسة الى "التعزيز السلبي" (أي لمنع مثير يثير لديهم خوف ما) قد أصبحت حالة تحمل فكرة أكثر تدقيقاً وتتطلب مزيداً من الإمعان والتبصر بها. فمع مرور الوقت وكلما تعمقنا في الموضوع وكلما عرفنا ودرسنا وتعاملنا مع حالات أكثر لديها مشكلة سلوك الرفض المدرسي؛ فإنه ستعدد الأسباب التي تفسر خوفهم والتي تؤدي بهم الى الرفض ذاك وليس سبباً واحداً ومباشراً؛ فكل حالة من الحالات المدروسة قد تُظهر سبباً مختلفاً وجديداً، وبالتالي اذا درسنا حالات اكثر قد نتوصل الى اسباب أكثر ولا نكتفي بالاسباب الاربعة فقط والمذكورة في النموذج؛ وبالتالي سيصبح المقياس أكثر صدقاً. ومن جهة اخرى فإن الأطفال (child) الذين يعود سبب تجنبهم ورفضهم للمدرسة الى التعزيز السلبي يظهرون اعراضاً غامضة وغير واضحة كالقلق المختلط (combined anxiety) والاكتئاب والشكاوى الجسدية.

(وملخص هذه النقطة: أن الثبات لا يؤمن الصدق وبالتالي الفقرات مشكوك بصدقها أصلاً، إذ يوجد فقرات مصاغة لكن لا تتحقق فيها صدق المحتوى (صدق البنية constract validity) أي لا تشير فعلياً الى سلوك الرفض المدرسي وبالتالي الفقرات كمحتوى تحتاج الى تعديل.)

من هنا يرى كيرني (Kearney, 2002) أنه يجب الأخذ بعين الاعتبار كل هذه النقاط لتحسين الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات) وبالتالي تحسين المقياس وتنقيحه. وقد طور نسخة المقياس من الخبرة الاكلينيكية وبالانسجام مع المتغيرات التي تطورت في نموذج الدالة. وتتلخص التعديلات التي أجراها كيرني على المقياس الأصلي في النقاط التالية:

1. ارتفع عدد الاسئلة/ الفقرات الى 24 بدلاً من 16 (وتتوزع 6 فقرات (items) لكل سبب (function/cause) بدلاً من 4).
2. الاسئلة/الفقرات تمّ تعديلها لتعكس التغيرات في الاطار المفاهيمي (الاساس النظري) للأسباب الواردة في النموذج (functional conditions).
3. طرق تطبيق المقياس والحصول على الدرجات (تعليمات التطبيق والتصحيح) تبقى كما هي موجودة في النسخة الاصلية للمقياس (original version).

4. ان فقرات المقياس المنقح (SRAS-R) تختلف عن فقرات المقياس الاصلي بدرجات معدلة (معبر عنها بأسلوب جديد وبمفهوم جديد): وهذه الاختلافات/التعديلات هي :

أولاً: الفقرات من (17-24) هي فقرات جديدة كلياً.

ثانياً: الفقرات المتعلقة بالسبب الأول (تجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه احساس بعواطف سلبيةعامة) وهي الفقرات: 1،5،9،13 تمّ تغييرها بشكل أوسع.

ثالثاً: تمّ تغيير الفقرة رقم(3) والمرتبطة بالسبب الثالث في نموذج الدالة وهي (السعي للحصول على الانتباه والاهتمام) لأنها تركز على سلوك مشوّش عام (general disruptive behavior) أكثر من تركيزها على سلوك الرفض المدرسي العائد للسبب التالي: (سعي الطالب للحصول على الانتباه والرعاية من قبل آخرين مهمين بالنسبة له).

رابعاً: الفقرات التي تعكس الأسباب الاربعة قد غُيرت لمزيد من الوضوح و/أو للالتزام بالتطورات التي حدثت لنموذج الدالة (ومثال هذه التطورات انه أصبح نموذج أقل اعتماداً على الخوف فقط/ مجرد الخوف).

وقد افترض كيرني (Kearney, 2002) في دراسته هذه (مراجعة وتنقيح نسخة الطفل ونسخة الآباء للمقياس SRAS) أن هذه النسخ تتميز بالثبات (test-retest) وثبات التقدير الداخلي. وصدق المحتوى/البنية عن طريق التحليل العاملي factor analysis، أما الصدق التلازمي فمن خلال الإرتباط مع الدرجات المستخلصة من المقياس الاصلي، وكذلك الاعراض والتشخيص التي تستند الى عوامل داخلية وخارجية.

وحول تعليمات تطبيق المقياس أوضح كيرني أنه تجاب اسئلة نسخة الطفل (الطالب) (SRAS-C) عن طريق الطفل نفسه، أما نسخة أولياء الامور فعندما يتواجد أحد الوالدين (الأم أو الأب) تعطى له نسخته (SRAS-P) وتعبأ عن طريقه. أما في حال تواجد كلا الوالدين فإنهما يعطيان نسختان متماثلتان منفصلتان (SRAS-Ps) وتعبأ عن طريقهما كل على حدة.

أما تعليمات تصحيح المقياس فهي:

1. الفقرات التي لا يجاب عنها لا تحتسب.
2. يتم الحصول على القيم لجميع نسخ المقياس (الطفل، والأم، والأب) ومعدلها والتي تم الاجابة عليها.

3. يتم ايجاد الوسط الحسابي لفقرات السبب الواحد كل على حدة لكل نسخة من النسخ.
4. ايجاد الوسط الحسابي المشترك لأوساط كل سبب (بفقراته) في جميع النسخ.
5. السبب الذي يحصل على أعلى درجة تعتبر أو يُنظر اليه على أنه هو السبب الرئيسي لمشكلة سلوك رفض المدرسة لدى الطالب. أما السبب الذي يحصل على ادنى الدرجات فيعتبر السبب الأقل تأثيراً في حدوث المشكلة لديه. والوسط الحسابي الأعلى للدرجات الذي يُستخدم كأساس للتحليل يجب أن يكون أعلى بمعدل 0.25 وهذا ما تمّ اعتماده في النسخة الاصلية لمقياس كيرني وسيلفرمان.(Kearney, 2002)

تقدير المشكلة اكلينيكياً (دور الأخصائي النفسي):

يشير كيرني (Kearney (n.d. interview on a web site) أن القاعدة العامة لتقدير هذه المشكلة والتي يستخدمها الأخصائيين في علم النفس هي البحث فيما اذا كانت المشكلة تتداخل مع/ أو تنعكس آثارها على الأداء الوظيفي اليومي للطفل من جهة أو العائلة من جهة أخرى كالعمل والمهنة والعلاقات. وهذا يعني اهمية البحث في مدى التراجع في مستواه التحصيلي أو مدى التأثير على علاقاته مع افراد عائلته، ومدى التأثير على الأداء الوظيفي للوالدين كأدائهم المهني(مجال عملهم) أو الاداء الاجتماعي حيث تشغل المشكلة الحيز الزمني الأكبر لديهم لحلها، ومدى وجود مشكلة قانونية ما لدى العائلة، أو وجود خلافات مستمرة أو صراعات داخل العائلة تؤدي الى اختلال في توازنها. فقد تجد طالباً ما لديه مشكلة "سلوك رفض المدرسة" وتستمر لديه مدة 4 أسابيع مثلاً؛ ولكن العائلة قد تتمكن من المشكلة والتعامل معها بحيث لا تتطلب بالضرورة تدخل أخصائي بالرغم من استمرار المشكلة طوال تلك المدة، ومن جهة أخرى قد تجد طالباً يعاني من المشكلة اسبوع واحد فقط وتقلب حياة العائلة رأساً على عقب وتهدم توازنها؛ من هنا فإن الأخصائي يهتم بالدرجة الأولى فيما إذا كانت آثار المشكلة تنعكس على الاداء الوظيفي للطفل من جهة و عائلته من جهة أخرى.

وفيما أشارت إليه ويمير (Wimmer, 2004) و كيرني (Kearney, 2007) أن مشكلة الرفض المدرسي ناجمة عن عدة عوامل/ أسباب لذا فإن تقييم المشكلة يتطلب جمع المعلومات بعدة طرق وعدة مصادر (triangulation) كالمقابلة وملاحظة سلوك الطالب ومراجعة السجل الاكاديمي للطالب والتعرف على مستوى التحصيل الاكاديمي وسجل الحضور والغياب، والتعرف على الحالة الانفعالية (تاريخ وجود اضطرابات نفسية ما إن وجدت).

تلخيص لأهم النتائج المتعلقة بالجزء النظري:

أولاً: الاستنتاجات المتعلقة بالتعريف بالمصطلح "سلوك الرفض المدرسي":

1. في محاولة للوصول الى فهم مشترك وواضح للمصطلحات المتعددة كأحد أهداف هذه الدراسة من خلال تحليل ما ورد في الدراسات فإنه يمكن التوصل الى الآتي: تداخلت عدة مسميات للإشارة الى غياب الطالب عن مدرسته، وهي:
   - الغياب عن المدرسة "School non-attendance".
   - التغيّب أو عدم الحضور "non-attendance" or "non-attender".
   - الغياب المطوّل عن المدرسة "Extended School non-attendance".

وحيث أنه يتم الحكم على السلوك الذي يظهره الشخص بأنه غير عادي/ غير طبيعي بناءً على تكراره أو مدته أو شكله أو شدته (الخطيب والحديدي،2009)؛ وهذا ما تقوم عليه جميع التشخيصات في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية ؛ فإن من الأنسب وجود كلمة "مطوّل" "Extended" لوصف الغياب غير المقبول من حيث تجاوزه الحد الطبيعي والمعقول من حيث المدة والتكرار، والذي يلفت الانتباه الى وجود مشكلة فعلية في ضوء هذا التجاوز. من هنا فإن المسمى الأنسب بين هذه المسميات هو الغياب المطوّل عن المدرسة "Extended School non-attendance".هذا وقد ورد فيما سبق مصطلح مشابه له يشير الى التغيب المطول وهو مصطلح "School absenteeism" (التغيب المزمن أو المتطاول عن المدرسة).

2. في ضوء ما ورد في جرانديسون (Grandison, 2011) وكيرني (Kearney & Albano, 2004; Kearny, 2008) حول أنواع الغياب المطول عن المدرسة (المشروع وغير المشروع)، فإنه يمكن اعتبار المصطلحين التاليين: الغياب المطول عن المدرسة "Extended school non-attendance" والتغيب المزمن عن المدرسة "School absenteeism" مصطلحان مترادفان.
3. أن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" هو المصطلح الأنسب بين المصطلحات لوصف المشكلة لدى الطالب حيث أنه شامل في وصف المشكلة والاسباب التي يمكن ان تؤدي إليها (الاسباب المتعلقة بالقلق وتلك التي لا تتعلق بالقلق). وبالتالي فإن "سلوك الرفض المدرسي" يتضمن مصطلح "التغيب بدون إذن" (truancy)، إلا أن غياب الطالب كأحد مؤشرات سلوك الرفض المدرسي هو غياب يتم بعلم الأهل على العكس من "التغيب بدون إذن".
4. بالنظر إلى السبب الرابع لرفض الطالب للمدرسة والمنصوص عليه في نموذج الدالة وهو : "للحصول على تعزيز ملموس/ واقعي خارج محيط المدرسة (كاللعب مع الاصدقاء، أو

التسوق، أو تعاطي المخدرات أو التدخين...)"، فقد تبين في عدة دراسات أن هذا السبب يرتبط باضطراب السلوك واضطراب العناد المتحدي واضطراب السلوك المعطل، وحيث أنه بالمقابل قد تبين في دراسات أخرى أن "التغيب بدون إذن" (truancy) يرتبط باضطراب السلوك والجنوح فإن هذا يعني أنه بالإمكان استخدام مقياس تقييم الرفض المدرسي كخطوة أولى ناجحة وفعالة في الكشف عن مشكلة متضمنة في مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" وهي مشكلة "التغيب بدون إذن"،مع الأخذ بعين الاعتبار عند دراسة حالة طالب ما يقوم بالتخريب والأفعال الدالة على الجنوح أن أعمال التخريب هذه التي قد تعكس شكلاً من أشكال اضطراب السلوك، فإنها بالمقابل قد تعكس رفضاً ما لدى الطالب لشيء متعلق في المدرسة، وبالتالي فإنه في تخريبه يعبر عن هذا الرفض.

5. في "سلوك الرفض المدرسي" ما زال هناك مجال لمساهمات المختصين والباحثين لتقديم نظريات تساعد في تحديد اطار لتعريف السلوك ومكوناته أو مجالاته وعناصره كخطوة أساسية أو أولية تساهم في بناء مقاييس مبينية على أساس نظري (صدق البناء/ صدق التكوين) وصولاً الى تقديم تعريفات اجرائية مبنية على التعريف/ التعريفات الاصطلاحية ولذلك يتوقع الاستمرار في تطوير المقاييس الموجودة من مساهمات الباحثين في السابق و/ أو إضافة مقاييس جديدة يمكن أن ترفع مستوى القياس العلمي كغيره من السمات والخصائص التربوية والنفسية المعقدة نسبياً وصولاً الى مقياس أرقى مما هو عليه من حيث الدقة والصدق.
6. هناك بحوث ميزت بين مصطلح "الرفض المدرسي" من جهة و "سلوك الرفض المدرسي" من جهة أخرى (كدراسة Kearney, 2008 ودراسة Wimmer, 2003). إلّا أن هناك بحوث أخرى درست موضوع "الرفض المدرسي" وقد عنت به "سلوك الرفض المدرسي"، حيث ركزت في الجزء الخاص بتوضيح أو تعريف المصطلح على التداخل الكبير بين "الرفض المدرسي" بشكل عام مع مصطلحات أخرى (مثل فوبيا المدرسة، التغيب بدون إذن، التغيب المزمن، عدم الحضور) (كدراسة Mcshan, Walter,& M.Rey, 2001 ودراسة Place, Hulsmeier, Davis & Taylor, 2000). وفي ضوء ما أشار إليه كيرني بأن الاختلاف بين "الرفض المدرسي" (School refusal) و"سلوك الرفض المدرسي" (School refusal behavior) هو اختلاف دقيق وخفي لدرجة يصعب الكشف عنه؛ فإنه يمكن النظر إلى عدم تركيز بعض الباحثين على التمييز بين المصطلحين "الرفض المدرسي وسلوك الرفض المدرسي" مقابل تركيزها على التشابك الأكبر مع مصطلحات أخرى إلى أنها جهود تسعى إلى توضيح خصوصية الرفض المدرسي بشكل عام.

7. لا يمكن الانتقال إلى تعريف إجرائي إلا بوجود تعريف اصطلاحي واضح وثابت، فتعدد التعريفات الاصطلاحية يترتب عليه تعريفات اجرائية مختلفة وبالتالي اختلاف بين المقاييس في مضامينها. وإن موضوع الرفض المدرسي ما زال بحاجة الى بحوث نظرية (basic research) أي أننا ما زلنا في مرحلة مبكرة للحديث عن البحث الميداني أو التطبيقي.

<u>ثانياً:</u> الاستنتاجات المتعلقة بالتعريف بالأسباب المؤدية ل"سلوك الرفض المدرسي":

من خلال ما ورد في الادبيات حول الأسباب والعوامل التي يمكن ان تؤدي إلى المشكلة فإنه يمكن استنتاج الآتي:

1. أهمية الكشف عن السبب أو الأسباب الكامنة وراء رغبة الطلبة بعدم الذهاب الى المدرسة.
2. هناك عدة أسباب وعوامل تلعب دوراً خطيراً في التسبب بالمشكلة أو الإبقاء عليها أو زيادة حدتها، منها ما يتعلق بالطالب نفسه أو بعائلته أو بمدرسته، وإن التعرف على حالات جديدة من الطلبة ذوي سلوك الرفض المدرسي؛ وسبر الغور في دراستها قد يكشف عن المزيد من الأسباب المؤدية للمشكلة.
3. أن غياب الطالب عن مدرسته دون عذر مشروع أو رغبته في الغياب عنها من أهم المؤشرات التي تدل على وجود رفض للمدرسة أو لشيء ما متعلق بها.

<u>ثالثاً:</u> الاستنتاجات المتعلقة بتقييم وتشخيص مشكلة "سلوك الرفض المدرسي":

لا يوجد في الدليل التشخيصي والاحصائي تشخيص صريح ومباشر ورسمي لمشكلة "سلوك الرفض المدرسي"، ولكن يمكن توضيح طبيعة العلاقة بين مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" وغيره من الاضطرابات النفسية على النحو الآتي:

1. أن سلوك الرفض المدرسي قد يظهر مرتبطاً بأعراض اضطرابات نفسية أخرى كاضطرابات القلق (مثل: قلق الانفصال، والقلق العام، والرهاب الاجتماعي، والرهاب المحدد...)، واضطرابات المزاج (مثل:الاكتئاب)، واضطرابات نقص الانتباه واضطرابات السلوك المعطل (مثل: اضطراب السلوك، واضطراب العناد المتحدي...)
2. إن وجود اضطراب نفسي ما يعاني منه الطالب في الأصل من الأسباب التي قد تؤدي إلى مشكلة الرفض المدرسي، ومثالها اضطرابات القلق واضطرابات المزاج أو اضطرابات التعلم أو اضطرابات التواصل.

3. إن وجود اضطراب نفسي ما في التاريخ العائلي قد يلعب دوراً في حدوث المشكلة لدى الطالب.

وحيث أن الحكم على سلوك الشخص بأنه غير عادي/ غير طبيعي يعتمد على تكرار السلوك أو مدته أو شكله أو شدته (الخطيب والحديدي، 2009)؛ وهذا ما تقوم عليه التشخيصات لجميع الاضطرابات النفسية الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية: المدة والشدة والتكرار، فإنه يمكن تنظيم المحكات المعتمدة في تقدير المشكلة (سلوك الرفض المدرسي) وترتيبها على النحو التالي علماً بأن معيار الشدة يؤخذ بعين الاعتبار بالدرجة الأولى قبل أي معيار آخر:

أ. أن تبلغ من الشدة بحيث تؤثر على الحياة العادية للطالب أو لأدائه الدراسي أو أنشطته أو علاقاته الاجتماعية أو تؤثر على حياة العائلة.

ب. أما المعيار الثاني فهو المدة ويؤخذ بعين الاعتبار من ناحيتين: أن استمرار المشكلة مدة طويلة سيجعلها تتأزم والتعامل معها أصعب لأنه كلما طالت فترة رفض الطالب للمدرسة يصبح أمر رجوعه لها أكثر صعوبة، ولأن هناك آثار بعيدة المدى ترتبط باستمرار المشكلة مدة طويلة دون التعامل معها. وما يجب التنبه له هنا هو ما المقصود بالمدة، فالمدة هنا لا تعني مدة غياب الطالب عن مدرسته فقط إنما مدة رفض الطالب للمدرسة (أي مدة سلوك الرفض) لأن الغياب المطوّل هو أحد المؤشرات الدالة على الرفض وليس المؤشر الوحيد؛ فالصعوبات التي تتعلق في الذهاب الى المدرسة أو البقاء فيها هي مؤشرات كذلك؛ حيث يجد الطالب صعوبة في الذهاب الى مدرسته أو البقاء فيها ويستدل عليها من خلال عدة مظاهر كالتثاقل في الحضور الى المدرسة مقابل الشعور بالراحة عند اقتراب موعد المغادرة، أو التململ في البقاء في الغرفة الصفية، والشكاوى الجسدية التي ليس لها تفسيراً طبياً. وهذا ما يتضمنه تعريف سلوك الرفض المدرسي (Kearney, 2007)

ولكن عند الحديث عن المدة الزمنية للتغيب عن المدرسة وتفويت الدوام المدرسي فقد أشير إليها في عدة دراسات إلى أنها تساوي تقريباً 37-38% من أيام السنة الدراسية أي ما يعادل تفويت 3 أشهر تقريباً أو أكثر.

وقد أوضح كيرني (Kearney, 2003) بأن المحك باستمرار مشكلة الرفض المدرسي هو (مدة اسبوعان على الأقل) كحد فاصل بين أن تكون المشكلة هي معضلة بالفعل أو غير معضلة حيث يعطي هذا المحك إشارة للأخصائيين على أن غياب الطالب/ رفضه للمدرسة (من خلال الهروب

من الحصص أو الغياب الكامل او الغياب في ايام محددة..) ليس مؤقتاً وأنه معضلة بالفعل، الأمر الذي يتطلب التدخل ومعالجة المشكلة.

ت. أما بالنسبة لمعيار (التكرار) فقد أشار كيرني (Kearney, 2003) إليه ضمن السلسلة التي وضعها والتي تتضمن الأشكال المختلفة لسلوك الرفض المدرسي لدى الطلبة، حيث ارتبط التكرار بمدى الالتزام بالحضور الى المدرسة.

كما ورد "التكرار" في الدراسات لتدل إلى تكرار السلوكات الدالة على وجود مشكلة سلوك الرفض المدرسي لدى الطالب (كالغياب المتكرر، والتلكؤ المتكرر في الحضور إلى المدرسة، والبكاء المستمر المتكرر...)، وهذه تعتبر من الاشارات التحذيرية التي تدل على وجود مشكلة الرفض المدرسي لدى الطالب. (Kearney, 2007; Wimmer, 2004; Fremont, 2003)

<u>رابعاً</u>: الاستنتاجات المتعلقة بتصنيفات "سلوك الرفض المدرسي":

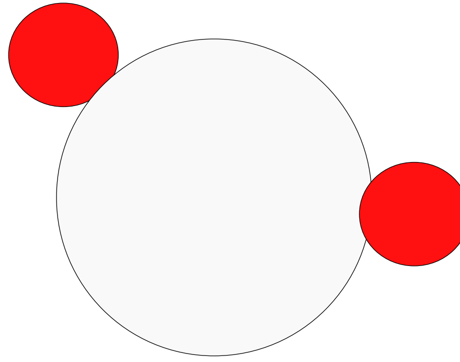
تعددت التصنيفات التي وضعت لسلوك الرفض المدرسي لتيسير فهمه من جهة والتعامل معه من جهة أخرى لدى التربويين والمهتمين، وأشهرها التصنيف القائم على نموذج الدالة (Functional model) والذي بني على أساسه مقياس تقييم سلوك الرفض المدرسي "SRAS" حيث أثبتت عدة دراسات فعاليته في الكشف عن مشكلة الرفض المدرسي لدى الطلبة.

ومن خلال قراءة ما ورد في الأدبيات وفي ضوء الخبرة الميدانية للباحث ومقابلة حالات واقعية لأفراد أفصحوا عن أنفسهم ضمن عدة لقاءات تحدثوا فيها عن خبراتهم في مدارسهم ومشاعرهم حينها، فإنه يمكن إضافة نموذج تصنيفي لسلوك الرفض المدرسي والذي يحتاج إلى دراسات مستقبلية لدعمه أو تعديله، وترى الباحثة أنه يمكن اختصار هذا النموذج باسم (ACMSRB) "Asma's Classification Model for School Refusal Behavior" والذي يتضمن تصنيفين للطلبة ذوي سلوك الرفض المدرسي، ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

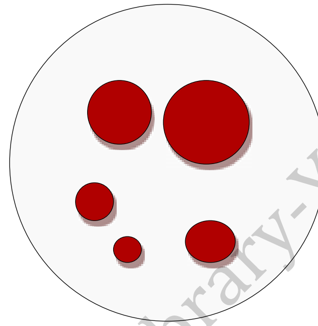
<u>أولاً:التصنيف القائم على مدى ظهور الأعراض/المؤشرات الدالة على وجود المشكلة:</u>

1. رفض صريح/مباشر/لفظي: وهو نوعان:

- رفض صريح الغاية صريح الأسباب: وهو وجود رفض حقيقي يصرح به الطالب تصريحاً لفظياً واضحاً مع تصريح لفظي واضح للسبب أو الأسباب التي أدت به الى هذا الرفض، (كأن يقول: لا أريد الذهاب الى المدرسة للسبب س و/أو ص).



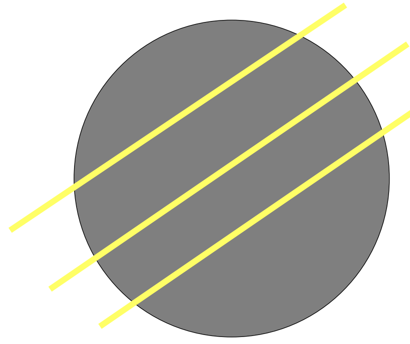
- رفض صريح الغاية ضمني الأسباب: وهو وجود رفض حقيقي يصرح به الطالب تصريحاً لفظياً ولكن دون أن يكشف عن الأسباب الكامنة وراء هذا الرفض والتي أدت اليه.



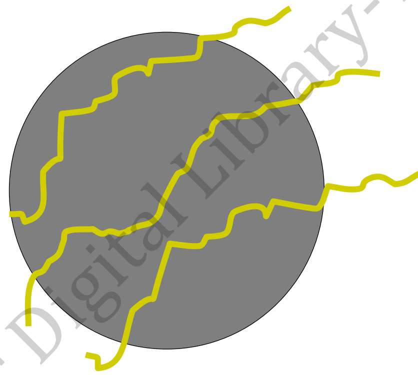
وقد تقدّم هنا عدة تفسيرات لعدم كشف الطالب للسبب أو الاسباب الحقيقية المؤدية للرفض كخوفه من شيء ما أو لضعف في شخصية الطالب نفسه؛ الأمر الذي يتطلب الكشف عن تلك الاسباب غير المصرّح بها.

2. رفض شبه صريح: حيث تظهر على الطالب أعراض سيكوسوماتية (نفسجسدية) أو سلوكية نفسية تعكس وجود رفض حقيقي ولكن الطالب لا يفصح/لا يعبّر عن هذا الرفض صراحةً. وهو نوعان:

- شبه صريح بأعراض مفتعلة: وجود رفض حقيقي لدى الطالب غير مفتعل لا يصرح به الطالب لفظياً إنما يظهر عليه عرض أو عدة اعراض جسدية و/أو نفسية و/أو سلوكية يفتعلها الطالب نفسه (مخطط لها) بهدف لفت الانتباه اليه واستعطاف الوالدين للسماح له بعدم الذهاب للمدرسة. ومثالها: ان يدعي الطالب ألم في المعدة أو الرأس قبل موعد الذهاب الى المدرسة مع وجود رفض حقيقي (أي وجود سبب حقيقي).

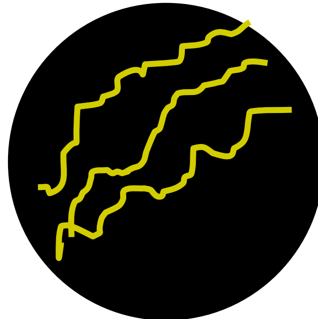


- شبه صريح بأعراض حقيقية (غيرمفتعلة): وجود رفض حقيقي لدى الطالب لا يصرح به لفظياً إنما تظهر اعراض جسدية نفسية و/أو سلوكية نفسية وهي أعراض حقيقية غير مفتعلة (غير مخطط لها) لا يستطيع السيطرة عليها تعكس وجود رفض من نوع ما. ومثالها: تكرار شعور الطفل بالغثيان أو إصابته بالاسهال قبل الموعد المحدد للذهاب الى المدرسة.

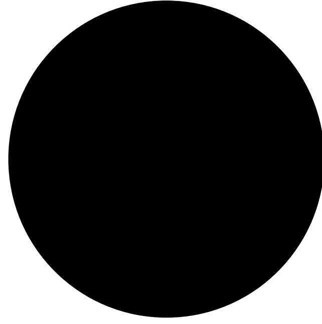


3. رفض ضمني (كامن/ غير صريح): وهو نوعان:

- ضمني مع وجود أعراض: وهو وجود رفض حقيقي للمدرسة لدى الطالب لسبب ما أو لعدة أسباب؛ مع وجود أعراض جسدية نفسية ظاهرة دالة عليه يحاول الطالب جاهداً إخفاء تلك الاعراض وعدم إظهارها، فيذهب للمدرسة ويحتمل الذهاب على مضض أو متثاقلاً.



- ضمني مع عدم وجود أعراض: وهو وجود رفض حقيقي للمدرسة لدى الطالب لسبب ما أو لعدة أسباب؛ مع عدم وجود أعراض جسدية نفسية ظاهرة دالة عليه، فيذهب للمدرسة ويحتمل الذهاب ويحتمل الأسباب المؤدية للرفض جاهداً. ولعلّ الكشف عن أصحاب هذا النوع يبدو أمراً صعباً جداً.



ويمكن تقديم الأمثلة التالية على الطالب في هذا النوع:

- الذي يرى أن الذهاب للمدرسة أصبح جزءاً من الروتين اليومي بكل ظروفه.
- أو الذي يرى أنه ناضج ولديه الثقة بقدرته على التأقلم والتكيف أو التعامل مع الأسباب التي أدت للرفض.
- أو الذي يسعى الى الكتمان لأنه لا يريد ان يكون السبب في ألم ومعاناة عائلته، أو أنه يرى أنه وبالرغم من وجود الأسباب فلا بد أن يتابع الدراسة متحدياً إذ قد يرى ان ذهابه للمدرسة واكماله للتعليم هو السبيل للخلاص من الاسباب (سواء كانت اسباب عائلية، او اسباب تتعلق بشيء ما داخل المدرسة).

إن كل نوع من الأنواع السابقة الذكر خطر بحد ذاته، فأن يكون لدى الطالب رفض ما وتظهر عليه الاعراض ومحاولته اخفاء تلك الاعراض أمر خطير، وأن يوجد رفض لسبب ما وادعاء اعراض للسماح له بالبقاء في البيت لأنه غير قادر على تحمل السبب المؤدي للرفض أمر خطير كذلك.

<u>ثانياً:التصنيف القائم على مصداقية المشكلة لدى الحالة:</u>

1. رفض حقيقي: وجود رفض حقيقي فعلي مع وجود سبب و/أو أسباب حقيقية أدت اليه (كوجود مشكلات عائلية أو الاصابة باضطراب نفسي ما، أو عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية...) وأعراض حقيقية.

2. رفض غير حقيقي: أن ننخدع بتشخيص حالة ما للوهلة الأولى على انها رفض مدرسي في ضوء القراءة السطحية لأعراض ظاهرة، وفعلياً لا يكون هناك رفض مطلقاً، ومن الأمثلة على هذا النوع:

- تكرار ادعاء طالب بوجود أعراض مرضية أو تقديم حجج ومبررات أو أعذار لعدم الذهاب الى المدرسة، يهدف من خلالها إلى الحصول على قسط من الراحة لمدة يوم أو اكثر.
- تكرار غياب طالب ما بدون وجود عذر طبي يبرر غيابه، ويتجاوز بغيابه الحد المسموح به؛ لأنه غير مبالٍ و/أو عدم متابعة والديه له. غالباً يتميز الطالب في هذه الحالة بمستوى تحصيلي ضعيف.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

منهجية الدراسة:

يتضح من أسئلة الدراسة أن الهدفين العامين او الرئيسيين للدراسة يتلخصان في:

1. التعرّف على مدى التوافق والإختلاف او مدى التناغم (congruence or isomorphism) بين تصورات فئات الدراسة (المعلمون، الطلبة، أولياء الأمور، المرشدون، الأخصائيون النفسيون) في تعريفهم او تصوراتهم للرفض المدرسي من جهة، ومع ما تطرحه الأدبيات والدراسات من تعريفات وخصائص من جهة أخرى، من خلال المؤشرات الإحصائية الارتباطية وتحليل الفروق في النسب والمتوسطات.
2. الخروج بتصور مشترك يوجه الممارسات وردود الأفعال التي تحد من السلبيات التي قد تنجم عن غموض او تشويش في تصوراتهم للرفض المدرسي، ثم توجيه العملية الإرشادية لترتكز على أساس نظري رصين، ويقلل من السلبيات التي قد تنجم عن ممارسة الإرشاد المنطلق من أساس نظري ضعيف.

لتحقيق هدفي الدراسة فقد انصب الجهد البحثي بمدخلين:

1. المدخل النظري: يتلخص الجهد البحثي في هذا المدخل بتحليل الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الرفض المدرسي، بهدف الخروج بتصور من هذه الدراسات والأدبيات لمعنى أو معاني الرفض المدرسي، ومحاولة تقديم تصوراتها الصريحة والضمنية لتعريف اجرائي للرفض المدرسي وللمفردات او المصطلحات التي تشكل كلمات مفتاحية (keywords) للدخول منها الى قواعد البيانات والحصول على المعلومات المساندة في بلورة تعريف واضح لهذا النوع من الرفض.
2. المدخل العملي: ويتلخص في اجراء دراسة استطلاعية أولية لاستكشاف مدى تصور المعنيين (stakeholders) الرئيسيين في العملية التربوية بشكل عام وموضوع الرفض المدرسي بشكل خاص، وتحديدا فئات المعلمين والأطباء النفسيين والمرشدين والطلبة أنفسهم وأولياء أمورهم للرفض المدرسي، وتقديراتهم

علـى المقيـاس المسـتخدم فـي الدراسـة والأسـئلة المفتوحـة، وتحليـل هـذه التقـديرات سواء كانت كمية أو لفظية.

مجتمعات الدراسة وعيناتها:

للإجابـة عـن اسـئلة الدراسـة وتحقيـق اهـدافها يمكـن الإشـارة هنـا الـى اسـلوبين مختلفـين فـي الحديث عن العينات التي تتناسب مع طبيعة هذه الدراسة على النحو الآتي:

(أ) وفقـا للمـدخل الأول الـذي يتعامـل مـع الهـدف الرئيسـي الأول مـن اهـداف الدراسـة فقـد تـم البـدء بالرفض المدرسي" school refusal" ككلمة مفتاحية رئيسية للدخول الـى قواعـد البيانـات وتحديـداً من محرك البحث جوجل (Google)، ومـن خـلال مـا نـتج مـن عنـاوين تـم استقصـاء كلمـات مفتاحيـة رديفة او مكملة او متناقضة بالأسلوب المتدحرج (snowball) ، للحصـول على عينة يتوقع ان تكـون شـاملة وكافيـة (المسـح الشـامل) مـن الأدبيـات والدراسـات السـابقة ذات الصـلة بمفهـوم الـرفض المدرسي.

ويتضح من التحليل للأدبيات والدراسات السابقة ان عينـة الكلمـات المفتاحيـة التـي تـم التوصـل اليهـا بالأسـلوب المتـدحرج والتـي اسـتخدمت فـي الوصـول الـى العينـة يتوقـع ان تكـون شـاملة (experimentally accessible vs. target population) او تـوفر الشـمولية بـالمعنى المشـار اليـه، ولكنها تبقى حكماً عينة عشوائية (judgmentally random sample)

(ب) وفقا للمدخل الميداني من الدراسة فإن الفئات المستهدفة في الدراسة حسب مـا جـاء فـي عنـوان الدراسة واسئلتها تتشكل من المعلمين والمرشـدين والأطبـاء النفسيين وأوليـاء امـور الطلبـة والطلبـة أنفسهم. ولأن الهـدف مـن الجانـب الميـداني للدراسـة هـو الخـروج بتصـور مشـترك يوجـه الممارسـات وردود الأفعال التي تحد من السلبيات التي قد تنجم عن غموض أو تشويش في تصـوراتهم للـرفض المدرسي، فـإن العينـات مـن الفئـات المشـار اليهـا وفـي ضـوء المحـددات المكانيـة والزمانيـة وطبيعـة البيانات وأساليب التواصل والإمكانات البحثية التي قد لا تقـع ضـمن امكانـات البحـوث الفرديـة غيـر المدعومة، تدفع باتجاه اختيار عينات مقصودة او متيسرة ومن المتطوعين وهـي بشـكل عـام عينـات غير احتمالية. وفـي ضـوء مـاورد فـي الأدبيـات والدراسـات السـابقة ذات الصـلة بـالرفض المدرسـي يمكن تصنيف الطلبة حسب حالة الرفض المدرسي على النحو الآتي:

- يذهبون إلى المدرسة بارتياح وبكامل ارادتهم ويعتبرونها بيتهم الثاني.
- يذهبون إلى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتادوا الذهاب اليه بصورة تلقائية.

- يذهبون إلى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الإرتياح لهذا المكان وتقبّله على مضض.
- يعبرون بصور مختلفة عن مشاعر رفضهم أو عدم ارتياحهم في الذهاب الى المدرسة.

وفي ضوء هذا التصور فإن العينات التي تفي بغرض الدراسة يتوقع ان تكون بالمواصفات التي تنطبق على العينات غير الإحتمالية، وهي تحديداً العينات الأقرب الى دراسة الحالة من مجتمع يمكن الوصول اليه، ويتم اختياره وفق معايير متأثرة بمحددات الدراسة، وهي بنفس الوقت تؤمن البيانات الكمية وغير الكمية التي تحقق أهداف الدراسة وتجيب عن اسئلتها.

وبناءً على هذه المعايير والمحددات تم اختيار عينات الدراسة من الفئات المناظرة لها من المجتمعات الجزئية (accessible sub-populations) في المدراس الحكومية التابعة لمديرية تربية المزار الشمالي ومديرية تربية لواء بني عبيد والعيادات النفسية بأعداد تختلف حسب الفئة المستهدفة على النحو الآتي:

<u>أولاً</u>: عينة المرشدين (وعددهم 40): وهم المرشدون في المدارس (20 مرشد يعملون في مدارس تابعة لمديرية تربية لواء المزار الشمالي والتي تتضمن الصفوف من السابع الى العاشر، و 20 مرشد يعملون في مدارس تابعة لمديرية تربية لواء بني عبيد والتي تتضمن الصفوف من السابع الى العاشر).

ملاحظة: العينة من المديريتين ليس هدفها تمثيلي (أي ليست عينة تمثيلية) إنما لعدم توفر مرشدين كفاية في مديرية لواء المزار الشمالي.

<u>ثانيا</u>: عينة الطلبة (وعددهم 208): تكونت من طلبة الصفوف الأساسية العليا (السابع والثامن والتاسع والعاشر) في مدرستين تابعتين لمديرية تربية لواء المزار الشمالي (مدرسة ذكور، ومدرسة إناث). حيث تم اختيار شعبة من كل صف وتوزيع استبانات بعدد طلبة كل شعبة، موزعين على النحو:

- مدرسة الذكور (105 طالب): (الصف السابع 25 نسخة، الصف الثامن 30 نسخة، الصف التاسع 56 نسخة، الصف العاشر 22 نسخة). وكان حجم الإهدار في العينة كما هو مبين في الجدول (4)، حيث تمّ استبعاد الاستبانات التي لم يتم الاجابة عنها، وتلك التي تم الاجابة عنها بعشوائية.

جدول 4: حجم عينة الطلبة الذكور

الصف	العينة الأولية	الإهدار في العينة	العينة النهائية
السابع	25	7	18
الثامن	30	14	16
التاسع	56	7	49
العاشر	22	0	22
المجموع	133	28	105

- مدرسة الإناث (103 طالبة): (الصف السابع 37 نسخة، الصف الثامن 20 نسخة، الصف التاسع 19 نسخة، الصف العاشر 27 نسخة). وحجم الإهدار في العينة= 0

ثالثاً: عينة أولياء أمور: عددهم 31 ولي أمر، وهم من المتطوعين وفق مواصفات محددة اتضحت خصائصهم في التعريفات الاجرائية.

رابعاً: عينة المعلمين: تتكون من 58 معلم ومعلمة، وهم من المتطوعين من مدارس مديرية تربية لواء بني عبيد ومديرية تربية لواء المزار الشمالي موزعين على النحو التالي: (27 من مديرية تربية لواء المزار الشمالي، و 31 من مديرية تربية لواء بني عبيد) ممن يدرسون طلبة المرحلة الأساسية العليا (السابع، الثامن، التاسع، العاشر).

خامساً: عينة الأطباء/المعالجين النفسيين (وعددهم 10): وهم الاخصائيون النفسيون العاملون في المستشفيات (9 يعملون في مستشفى الأميرة بسمة التعليمي/ شعبة العيادة النفسية، وأخصائي يعمل في الخدمات الطبية الملكية تم التواصل معه عبر الانترنت).

أدوات الدراســة:

يشكل مقياس كيرني (2002) للرفض المدرسي الأساس الذي انطلقت منه الباحثة في تطوير ادوات الدراسة وفقا للغرض والجهات المعنية بالرفض المدرسي المشار اليها في عينات الدراسة. بدءاً بإجراءات ترجمة المقياس وتكييفه. وفيما يلي شرح مفصل للجهد البحثي في هذا الإطار لتوفير الحد الأدنى المقبول بحثياً من خصائص سيكومترية بشكل عام والصدق بشكل خاص:

شكّل مقياس تقييم الرفض المدرسي الأساس المشترك الذي قامت عليه الاستبانات التي وزعت على عينات الدراسة. حيث قامت الباحثة بترجمة المقياس بصورتيه الأصلية والمعدلة وتكييف فقراته ضمن الإجراءات التالية:

1. ترجمة المقياس بصورته الأصلية لكيرني وسيلفرمان (1993) وذلك بالرجوع الى المفردات ومعانيها ودلالاتها بهدف مقارنته بالمقياس المعدل والاطلاع على ما تمّ تعديله. (الملحق رقم 1)
2. ترجمة المقياس بصورته المعدّلة لكيرني (2002) وذلك بالرجوع الى المفردات ومعانيها ودلالاتها. (الملحق رقم 2)
3. ترجمة مستقلة للصورة المعدّلة من مختص باللغة الانجليزية بدرجة الماجستير في الأدب الانجليزي.
4. تبادل الترجمة بين الباحثة والمختص للتحقق من الصدق المتبادل للترجمة (cross-validation).
5. عقد اجتماع بين المترجمين لمناقشة الاختلاف في الترجمة في الشكل والمضمون خاصة مع اختلاف دلالات المفردات، مع ملاحظة ما يلي:

- الترجمة أحياناً تفرض أن لا تكون الترجمة حرفية وذلك بسبب وجود الفجوة بين اللغتين من حيث القواعد والصياغة، أو ما يُطلق عليه بالفجوة اللغوية (language gap).
- مراعاة الصياغة لتتناسب مع تصرفات الطالب نفسه، ولتتناسب مع معرفة أولياء الأمور بتصرفات أبنائهم في إطار السلوكات الدالة على الرفض المدرسي.
- وجود كلمات مثل (he/ she) و (her/his) في فقرات الاختبار مؤشر على أن هذا المقياس مصمم لكلا الجنسين. وعند الترجمة يجب على المترجم بطريقة أو بأخرى أن يبرز أو يظهر ذلك. وهنا لم تترجم هذه الكلمات حرفياً على أنها (هي أو هو) إنما تم تذكير وتأنيث كلمة (child) الى (طفلك (طفلتك)) ليؤنث القارىء أو يذكر الأفعال بما يتناسب معها.
- ترجمة الفقرة قد تحتمل أكثر من صياغة وتؤدي جميعها المعنى نفسه، وطالما أن الترجمة قدمت المعنى بدقة فلا نستطيع أن نقول أن الترجمة خاطئة أو ضعيفة.

- الفقرة رقم (21) تم صياغتها بما يتناسب مع اللغة مع مراعاة حفظ المعنى الأساسي أو الأصلي في المقياس، بحيث تتفق تماماً مع الفقرة الأصلية من حيث المضمون والصياغة ولم يتم ترجمتها أو اعادة صياغتها بناء على رؤية الباحثة أو رغبتها.

6. تمّ الاتفاق على الترجمة بصورتها النهائية. (الملحق رقم3)

7. تكييف مفردات بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة الأردنية (الملحق رقم 4)، وهي على النحو الآتي:

- الفقرة رقم (1) في النسختين: كم مرة تكرّر وجود شعور سلبي لدى طفلك (طفلتك) حول الذهاب الى المدرسة بسبب خوفه من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين)؟

حيث تضمنت الفقرة الأصلية الأمثلة: (الامتحانات، المعلم، باص المدرسة، انذار الحريق) تم منها حذف (انذار الحريق، باص المدرسة) واستبدالها ب (استقواء الطلبة الآخرين).

- الفقرات رقم (4، 8، 12) في كلا النسختين تم فيها استبدال الأيام (من الاثنين الى الجمعة) ب الأيام (من الأحد الى الخميس) ليتناسب مع أيام الدوام الرسمي في الأردن.
- الفقرة رقم (13) في كلا النسختين تم استبدال (السبت والأحد) ب (الجمعة والسبت) ليتناسب مع أيام العطل الرسمية في الاردن.

8. تم عرض المقياس بعد ذلك على مختص في اللغة العربية (معلمة في اللغة العربية) للتدقيق اللغوي والنحوي، وقد تم الجلوس معها وتبادل الأفكار.

9. تم عمل ورشة متعددة الجلسات بين الباحثة ومختص في القياس والتقويم (ثلاثة جلسات مدة كل جلسة ساعتين) تمّ فيها إعادة صياغة الفقرات (من 1-16) مع الحرص على عدم ضياع المعنى الأصلي للفقرة لتصبح صياغتها صياغة مباشِرة (جملة خبرية)، وقد شكلت هذه فقرات الاستبانة التي وزعت على عينة المعلمين والمرشدين والأطباء النفسيين وبقيت الفقرات بعددها الأصلي(24) في النسخة الموزعة على الطلبة .

10. تمّ عرض المقياس على فئات التحكيم التالية وذلك بهدف تعزيز مؤشرات صدق الأداة من خلال صدق التحكيم:

- فئة التحكيم الأولى: وتكونت من 6 مختصين في العلوم التربوية (ارشاد نفسي، قياس وتقويم، علم نفس تربوي). (الملحق رقم 5)
- فئة التحكيم الثانية: تكونت من 3 مختصين في العلوم التربوية (قياس وتقويم). (ملحق رقم 6)
- فئة التحكيم الثالثة: تكونت من عينة من طلبة الدراسات العليا (وعددهم 8) في مساق بناء المقاييس والاختبارات في ورشة عمل ضمن محاضرات في المساق تحت اشراف مدرس ذلك المساق ومشاركته. (الملحق رقم 7).

11. تمت قراءة ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة وفق ما يلزم، وإعداد الاستبانة بصورتها النهائية لتوزيعها على عينات الدراسة على النحو التالي (في الملاحق من 8- 12 على الترتيب):
    - الاستبانة التي وُزّعت على الطلبة.
    - الاستبانة التي وزعت على المعلمين.
    - الاستبانة التي وزعت على المرشدين.
    - الاستبانة التي وزعت على أولياء الأمور.
    - الاستبانة التي وزعت على الأطباء النفسيين.

من مؤشرات صدق أداة الدراسة:

1) صدق التكوين الفرضي (البناء) وهو ذلك النوع من الصدق القائم على الأساس النظري للمقياس والتعريفات الاصطلاحية والاجرائية للمفاهيم والمصطلحات ذات الصلة بمفهوم سلوك الرفض المدرسي، وهذا يقع ضمن الصدق التمييزي للمفاهيم الذي يعتبر الركيزة الأساسية لصدق البناء النظري للمقياس. وقد اتضح كل ذلك من خلال الاطار النظري والدراسات السابقة التي استخدمت هذا المقياس أو قامت بتقييم مؤشرات صدق وثبات مختلفة وتطبيقه على فئات معنية بسلوك الرفض المدرسي.

2) المقياس في الأصل (مقياس كيرني) كان قد صيغت فقراته في ضوء التعريفات المشار إليها وعُدلت مع بعض المؤشرات على صدق المقياس وهي تحديداً واردة في دراسة (Kearney, 2002) وفي دراسة أخرى للتحليل العاملي التوكيدي لفحص صدق البناء العاملي (Kearney, 2006).

3) تم ترجمة المقياس إلى اللغة العربية ثم ترجمة عكسية لتقديم مؤشر على صدق المضمون للفقرات حتى لا يختلف المعنى المقصود والذي تحمله الفقرة باختلاف اللغة، حيث أشار المختص في اللغة الانجليزية الى أن هناك مصطلح معروف في مثل هذه الحالة وهو (gap language) ولذلك كانت اجراءات الصدق المتبادل تركز على هذه القضية الجوهرية في عملية الصدق المتبادل، ولذلك لا يوجد أي مؤشر على أن اللغة تؤثر جوهرياً على صدق المقياس من هذا المنظور.

4) تمّ عرض المقياس بعد اجراءات الصدق المتبادل على مختص في اللغة العربية لتنقيحه لغوياً من حيث وضوح مضمون الفقرة ومقروئيتها (صياغتها اللغوية).

5) محاكمة الفقرات وفق المؤشرات المعتمدة في بناء المقاييس من خلال حوار بين الباحثة ومختص في القياس والتقويم وذلك من خلال لعب المختص لدور المفحوص للتأكيد على أحادية المضمون للفقرة (أي لا تحمل أكثر من معنى).

6) صدق التحكيم: حيث تمّ عرض المقياس على فئات التحكيم التالية وذلك بهدف تعزيز مؤشرات صدق الأداة من خلال صدق التحكيم:

فئة التحكيم الأولى: وتكونت من 6 مختصين في العلوم التربوية (ارشاد نفسي، قياس وتقويم، علم نفس تربوي). وطُلب من كل محكم النقطتين التاليتين: تحديد وضوح معنى الفقرة (وفق خيارين: واضحة، غير واضحة) وعلاقة الفقرة بموضوع سلوك الرفض المدرسي (وفق خيارين: ترتبط، لا ترتبط).

وتتلخص ملاحظاتهم فيما يلي:

1. تم الاتفاق على أن جميع الفقرات لها علاقة بموضوع الرفض المدرسي كأسباب محتملة.
2. قُدمت ملاحظة حول الفقرة رقم (1): (أخاف من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة) على أنها فقرة مركبة واقتُرِح تجزئة الفقرة الى فقرات. إلا أن الصياغة التي كتبت بها الفقرة تحررها من هذه النقطة، حيث لم تصاغ الفقرة على النحو التالي مثلاً: اخاف في المدرسة من الامتحانات والمعلم والاستقواء من الطلبة... فلو صيغت الفقرة بهذه الصورة لكانت جملة مركبة، وهذا ما تمّ تأكيده من قبل مختص في القياس والتقويم.

3. قدّمت ملاحظة تتعلق بتطوير المقياس بإضافة بعض الفقرات عليه قبل توزيعه على عينة الطلبة تتضمن اسباباً أخرى للرفض. وحول هذه النقطة أود الإشارة الى ما يلي:

- إن هذا المقياس لا نكتفي به لتشخيص الحالة، فقد أشار كيرني إلى أنه من الضروري استخدام أدوات عديدة أخرى لتشخيص الحالة بصورتها النهائية.

- صُمّم هذا المقياس للكشف عن اسباب الرفض المدرسي اعتماداً على نموذج الدالة"Functional model" الذي يشير الى أربعة أسباب أدرج لكل سبب 6 فقرات مرتبطة به.

- الهدف من الدراسة ليس التشخيص وليس الوقوف على الأسباب التفصيلية الخاصة بفرد معين، فلو أردنا وضع جميع الأسباب التي تجعل الطالب يرفض المدرسة سنجد آلاف الأسباب المؤدية للمشكلة وبأشكال مختلفة. فمن الممكن أن تجد حالة رفض مدرسي لدى طالب ونطبق عليه المقياس ونجد أن سبب الرفض لم ينطبق على أي مما ورد في المقياس ونجد فيما بعد أن سبب رفضه يتعلق بجزئية بسيطة كأن تكون: (الحقيبة المدرسية ثقيلة، أو أن والده لا تعطيه المصروف، ....).

- هذا المقياس لا يصل الى "دراسة الحالة"، إنما هو الخطوة الأولى في دراسة المشكلة. أما لدراسة الحالة ولأغراض تشخيصية فيمكن تطوير المقياس بصورة تشخيصية(diagnostic form) بحيث يتضمن كمّاً هائلاً من الفقرات لتغطي بدورها كل الاحتمالات والجزئيات التفصيلية بحيث تتقاطع مع جميع الحالات. ومثال هذا استبانات تقييم الطلبة للأساتذة في الجامعات فهناك الصيغة/النسخة السريعة (Quick form) وهناك الصيغة/النسخة التشخيصية (Diagnostic form)، فالهدف من النسخة السريعة تحديد المواقف الرئيسية بدون تفصيل للموقف، وكل موقف يتشرّح من السريعة يضاف للنسخة التشخيصية حيث يكون فيها تفاصيل دقيقة ويكون الهدف منها "تشخيصي بحت".

4. ومن حيث وضوح معنى الفقرة فقد أوصى المحكمين بإعادة صياغة بعض الفقرات باستبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى أوضح وتعطي نفس المعنى لتناسب فئة المفحوصين من الطلبة، ومثالها:

الكلمة	التعديل المقترح
الفقرة (17): تراودني	أشعر بها
الفقرات (24،23،22،21): الطلاب الآخرين في مثل سني	زملائي، زملائي في الصف، أقراني
الفقرة (7): يستحوذ	يسيطر
الفقرة (9): يتعاظم	يزيد

5. بما أن المقياس بني في الأصل على أساس نظري هو "نموذج الدالة" القائم على 4 أسباب محتملة تؤدي بالطالب الى الرفض المدرسي حيث وضع صاحب المقياس 6 فقرات لكل بُعد، فقد قدّم المختصون الستة ملاحظة هامة حول أهمية تحكيم الاستبانة من جانب آخر هو مدى انتماء الفقرات للأبعاد الأربعة في نموذج الدالة.

فئة التحكيم الثانية: بناءً على الملاحظة رقم (5) السابقة في ملاحظات فئة التحكيم الأولى تم توزيع استبانة تحكيم أخرى على 3 مختصين آخرين في العلوم التربوية (قياس وتقويم) وطُلب من كل محكّم ابداء رأيه للكشف عن مدى انتماء الفقرات لتلك الأبعاد الأربعة، وقد تمّ الاتفاق على انتماء الفقرات لكل بُعد من الأبعاد الواردة في نموذج الرفض المدرسي "نموذج الدالة" كما وضعها صاحب المقياس وبأنها مصنفة تصنيفاً جيداً.

فئة التحكيم الثالثة: عُرض المقياس على عينة من طلبة الدراسات العليا (وعددهم 8) في مساق بناء المقاييس والاختبارات في ورشة عمل ضمن محاضرات في المساق تحت اشراف مدرس ذلك المساق ومشاركته، وطلب منهم محاكمة فقرات المقياس وفق المعايير التالية:

1. هل المطلوب من المستجيب عن فقرات المقياس واضح في تعليمات الإجابة؟
2. هل الباحثة تخاطب المستجيب باسلوب مناسب؟
3. هل في المقياس ما يدفع المستجيب لعدم التعاون مع الباحثة؟
4. هل تطلب الفقرة معلومات تقع في حدود ذاكرة المستجيب ؟
5. هل صياغة الفقرة غامضة؟
6. هل تتناول الفقرة فكرة واحدة ؟

7. هل في صياغة الفقرة ايحاء او تلميح لاجابة معينة؟

8. هل تتعرض الفقرة لجوانب شخصية حساسة ؟

9. هل تقود صياغة الفقرة للكشف عن هوية المستجيب؟

10. هل تقع المصطلحات وألأفكار والمعلومات في الفقرة في حدود فهم المستجيب؟

11. هل صياغة الفقرة مناسبة من حيث الطول؟

12. هل الفقرة متحيزة لفئة معينة من المستجيبين؟

13. هل تتوقع تغير اجابة المستجيب تغيرا ملموسا اذا طلب من الإجابة ثانية بعد فترة وجيزة؟

14. هل عدد فئات التدريج المستخدمة في الإجابة كافية؟

15. هل التدريج اللفظي المستخدم في الإجابة متناسق مع مضمون الفقرة؟

16. هل التدريج الرقمي المقابل للتدريج اللفظي يتناسب مع مضمون الفقرة ؟

حيث تمّ تعديل الفقرات في ضوء المقترحات المتوافقة مع التقديرات الكمية على المعايير السابقة الذكر. وتلخصت ملاحظاتهم فيما يلي:

1. تم الاتفاق بين جميع المحكمين من طلبة الدراسات العليا ومدرس المساق على أن التدريج السباعي الذي استخدمه صاحب المقياس ثقيل على الطلبة وأن الطلبة من الصف السابع فما دون يصعب عليهم التمييز بين الفئات المتقاربة (دائما، تقريبا دائما) و(أحياناً، عادة) ووفقاً لهذا تمّ اقتراح تقليل فئات التدريج أو وضعه على صورة نسب أو على النحو: (0)معارض تماماً، (1)معارض كثيراً، (2)معارض الى حد ما، (3)موافق الى حد ما، (4)موافق كثيراً، (5)موافق تماماً.

وأن فئات التدريج متداخلة لدرجة يؤثر على صدق التصنيف للتقديرات في ضوء امكانات المفحوصين (الطلبة). وبناءً على ملاحظات المحكمين فقد تمّ استبدال عدد الفئات من 7 الى 5 ((0) لا تنطبق، (1) قليلاً جداً، (2) قليلاً، (3) كثيراً، (4)كثيراً جداً).

2. أما بالنسبة لمعايير الحكم على الفقرة فقد تم الاتفاق على أن كل فقرة تتصف بما يلي:

أ) تتضمن فكرة واحدة.

ب) تطلب معلومات تقع في حدود ذاكرة المستجيب.

ت) أن صياغتها مناسبة من حيث الطول وليس فيها إيحاء أو تلميح لإجابة معينة، ولا تقود للكشف عن هوية المستجيب.

ث) لا تتعرض لجوانب شخصية حساسة.

ج) ليس متحيزة لفئة معينة من المستجيبين.

ح) الثبات في حالة الطلب من المستجيب الاجابة ثانيةً عن الفقرات بعد فترة وجيزة.

خ) ومن حيث وضوح صياغة الفقرة فقد أعطيت ملاحظة توافقت مع ملاحظة المحكمين في الفئة الأولى تتعلق بضرورة باستبدال بعض الكلمات بكلمات أخرى أسهل لتتناسب مع فئة الطلبة بحيث لا تغير معنى الفقرة، مثل:

الكلمة	التعديل المقترح
الفقرة (7): يستحوذ	يسيطر
الفقرة (9): يتعاظم	يزيد
الفقرة (17): تراودني	أشعر بها

ملاحظات متعلقة بالفقرات الأصلية للمقياس:

1. فيما يتعلق بالفقرة رقم (3): أفضّل البقاء مع والديّ (الأم، الأب) على الذهاب الى المدرسة، والفقرة رقم (11): أفضل البقاء مع أفراد أسرتي على الذهاب الى المدرسة..... فإن الفقرة رقم 3 تشير الى الوالدين أما الفقرة 11 فتشير الى أفراد الأسرة متضمناً الأخوة والأخوات، فإذا جاءت إجابة طالب ما على هاتين الفقرتين اجابتين مختلفتين فهذا يعني أنه كون الأسرة جاذبة أو طاردة فهذا شيء يقرره الوالدين من جهة وباقي أفراد الأسرة من جهة أخرى.

2. فيما يتعلق بالفقرة رقم (4): عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي، والفقرة رقم (12): عندما أتغيب عن المدرسة تتوفر لي بدائل او خيارت ممتعة أشارك بها زملائي خارج المدرسه.

ففي الفقرة (4) يتغيب الطالب عن المدرسة لمجرد شيء مسلٍ (fun) يمضي بها وقته وكأنه يبيع وقته الثمين في المدرسة بثمن قليل وهو لمجرد الاستمتاع بأي شيء يمضي به الوقت؛ وبالرجوع الى موسوعة ويكيبيديا فإن كلمة (fun) تعني السعي الى التنعم والتلذذ بالبهجة من خلال التحرر

والخلو من العمل والمهام والمسؤوليات.. إذن فإن هذه الفقرة تعني أن الطالب يتغيب عن المدرسة ليعيش وقت فراغ متحرراً من المهام والمسؤوليات المكلف بها في المدرسة.

(from http://en.wikipedia.org/wiki/Fun)

أما الفقرة (12) فتشير الى تغيب الطالب عن المدرسة لقضاء وقت ممتع (enjoy) بالمشاركة مع أصدقائه، وبالرجوع الى موسوعة ويكيبيديا فإن كلمة (enjoy) تعني القيام بشيء أو البحث عن مصدر محبب الى النفس يشعر صاحبه بالسعادة.. من هنا فإن هذه الفقرة تعني أن الطالب يتغيب عن المدرسة بهدف القيام بعمل محبب الى نفسه يشعره بالسعادة.

(from http://en.wikipedia.org/wiki/Enjoyment?redirect=no)

وبالتالي فإن الفقرة رقم (4) تحمل شحنة نفسية سلبية تجاه المدرسة أقوى من الفقرة رقم (12)، ولكن التدريج الحالي للمقياس هو تدريج ليكرت حيث لم يعط أوزاناً نسبية للفقرات (أنظر التوصيات).

3. الفقرة رقم(19): {هل سيكون من السهل على الطالب الذهاب الى المدرسة إذا رافقه أحدكما (أنت أو زوجك) إليها}، متعلقة بعدم وضوح عمر الطالب؛ حيث أنها تناسب فئة الأطفال أكثر من فئة الراشدين. ولكن تم إبقاؤها في الاستبانة الموزعة على أفراد العينة من الطلبة لأغراض الصدق (validity).

4. الفقرات (من 1-16) مصاغة للكشف عن الأسباب المحتملة المؤدية الى الرفض المدرسي، بعضها موجه للكشف عن الرفض بصورة صريحة أو مباشرة وبالتالي هي صياغة مباشرة للرفض للسبب كذا وهي الفقرات (2 ، 5، 6، 10، 16) حيث يُسأل الطالب على النحو التالي: أرفض الذهاب إلى المدرسة بسبب .....، أبقى بعيداً عن المدرسة بسبب .....)، وفقرات أخرى موجهة للكشف عن الرفض بصورة ضمنية وبالتالي هي صياغة غير مباشرة للرفض وهي الفقرات (1، 3، 4، 7، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15).

5. هناك فقرات مصاغة بعكس اتجاه المضمون: للتحقق من الصدق وضع صاحب المقياس الفقرات نفسها باتجاه معكوس بحيث يسأل عن سبب أو مظهر الرفض المدرسي (الفقرات من 1الى 16) ثم يعيد صياغة الفقرة ليكشف عن صدق السبب من خلال زوال السبب ومدى موافقته على ظهور سلوك عدم الرفض (الفقرات من 17-20).

6. هناك فقرات مصاغة وفق معيار نسبي: لأغراض تشخيص حالة طالب معين يضع صاحب المقياس بعض الفقرات تكون الاجابة عنها قائمةً على النسبية (المعيار النسبي) حيث يقارن بزملائه (الفقرات من 21-24).

7. في المقياس لا تكون المشكلات فقط في الفقرات إنما في فئات التدريج فلم يميز صاحب المقياس التفاعل بين الفئات العمرية وفئات التدريج التي تركز عليها أدبيات القياس التي توصي بضرورة تمييز التفاعل بين الفئات العمرية، فمقياس كيرني يستخدم 7 فئات (على تدريج ليكرت): (0)مطلقاً، (1)نادراً، (2)أحياناً، (3)عادةً، (4)غالباً، (5)تقريباً دائماً، (6) دائماً، ولكن الفواصل بين هذه الفئات غير واضحة وليس من السهل على المستجيب بصرف النظر عن عمره أن يكون قادراً على التمييز بينها، إذ من الصعب جداً التمييز بين فئات متداخلة جداً الفرق بينهم خارج حدود السمة المقاسة ومثالها (تقريباً دائماً و دائماً).

8. في"نموذج الدالة"(The Functional Model) الذي يشير الى الاسباب المؤدية الى رفض الطالب للمدرسة تبدو حيرة صاحب المقياس واضحة حول تسمية هذه الأسباب فمرة يسميها دوال (functions) ومرة حالات (cases/ conditions) ومرة أسباب (reasons) ومرة أبعاد (dimensions)، ومرة عوامل (factors) ومرة مجالات (domains)، وترى الباحثة انه من الضروري اعتماد مسمى لسهولة التداول والفهم المشترك والمسمى الأنسب هنا كما ترجحه الباحثة هو أبعاد (dimensions).

9. صيغت بعض فقرات المقياس بصورة أسئلة على النحو (كم مرة يتكرر...) والأفضل أن يكون التدريج عبارة عن أرقام لتحديد عدد المرات، وأسئلة أخرى صيغت بصورة (هل سيكون...) وهذا يتطلب أن يكون التدريج (نعم أو لا)...وهذا يعني أن التدريج المستخدم للفقرات غير مناسب لصيغة السؤال. لذا فقد قامت الباحثة بإعادة الصياغة السؤال المباشر الى جملة خبرية تحمل صيغة السؤال بحيث لا يضيع المعنى تتطلب تقدير إجابة على سلم من خمس درجات.

الأدوات والإستبانات المستخلصة من مقياس تقييم الرفض المدرسي (SRAS):

للتعرف على تصور كل من : المعلم والمرشد والطبيب النفسي والطلبة وأولياء الأمور لسلوك الرفض المدرسي؛ مفهومه والمؤشرات الدالة عليه وأسبابه تم توزيع استبانة خاصة بكل منهم. وهي على النحو التالي:

أولاً: الاستبانة التي وزعت على عينة الطلبة، وتتكون من ثلاثة أقسام: (الملحق رقم8)

القسم الأول: عبارة عن بنود اختيار من متعدد.

1. نوع المدرسة : □ ذكور □ إناث

2. الصف : □ سابع □ ثامن □ تاسع □ عاشر

3. المكان المفضل بالنسبة لك لقضاء وقتٍ مفيدٍ هو :

□ المدرسة □ البيت □ ليس البيت وليس المدرسة

4. المكان المفضل بالنسبة لك لقضاء وقتٍ ممتعٍ هو :

□ المدرسة □ البيت □ ليس البيت وليس المدرسة

5. أي من العبارات التالية تنطبق عليك (ضع اشارة **X**)

□أذهب بارتياح الى المدرسة وبكامل إرادتي وأعتبرها بيتي الثاني.

□أذهب الى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتدت الذهاب اليه بصورة تلقائية.

□أذهب الى المدرسة مُجبراً مع شعور داخلي بعدم الإرتياح الى هذا المكان.

□شعوري بعدم تقبّل المدرسة يدفعني للبحث عن اعذار للتعطيل وعدم الذهاب اليها.

القسم الثاني: استبانة من 24 فقرة، تتضمن الاسباب المحتملة التي تؤدي الى الشعور بعدم تقبّل المدرسة او رفضها، حيث يطلب من الطالب تقدير مدى انطباق مضمون كل عبارة من العبارات عليه كسبب من الأسباب المحتملة التي تؤدي الى الشعور بعدم تقبّل المدرسة او رفضها.

القسم الثالث: سؤال مفتوح يتعلق برأي الطالب حول الأسباب التي قد تجعل الطالب يرفض المدرسة.

ثانياً: الاستبانة التي وزعت على المعلمين، وتتكون من ثلاثة أقسام: (الملحق رقم 9)

القسم الأول: وهو عبارة عن (16) فقرة تتعلق بمدى ارتياح الطالب للمدرسة وتقبُّله لها واتجاهاته نحوها. حيث يطلب من المعلم تقدير درجة موافقته على مضمون الفقرة كسبب محتمل من أسباب الرفض المدرسي للفئة المعنية من الطلبة (من الصف السابع الى العاشر).

القسم الثاني: سؤال مفتوح يتعلق بالتفكير بأسباب أخرى غير التي وردت في الاستبانة قد تؤدي بالطالب الى رفض المدرسة وعدم تقبلها.

القسم الثالث: يطلب فيه من المعلم في ضوء خبرته الميدانية أن يقدر نسبة الطلبة (بشكل عام في المدارس) الذين تنطبق عليهم الحالات الأربعة التالية:

الحالة	النسبة %
يذهبون إلى المدرسة بارتياح وبكامل ارادتهم ويعتبرونها بيتهم الثاني.	
يذهبون إلى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتادوا الذهاب اليه بصورة تلقائية.	
يذهبون إلى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الإرتياح لهذا المكان وتقبّله على مضض.	
يعبرون بصور مختلفة عن مشاعر رفضهم أو عدم ارتياحهم في الذهاب إلى المدرسة.	
المجموع	%100

ثالثاً: الاستبانة التي وزعت على المرشدين، وتتكون من ثلاثة اقسام: (الملحق رقم 10)

القسم الأول: وهو عبارة عن (16) فقرة تتعلق بمدى ارتياح الطالب للمدرسة وتقبُّله لها واتجاهاته نحوها. حيث يطلب من المرشد تقدير درجة موافقته على مضمون الفقرة كسبب محتمل من أسباب الرفض المدرسي للفئة المعنية من الطلبة (من الصف السابع الى العاشر).

القسم الثاني: يتضمن السؤالين المفتوحين التاليين:

السؤال الأول: يرجى التفكير بأسباب أخرى غير التي وردت في الإستبانة أعلاه، راجياً أن لا تقلّ عن ثلاثة أسباب (من وجهة نظرك).

السؤال الثاني: ما المؤشرات التي يمكن ان تظهر على الطالب والتي يمكن من خلالها أن نستدل على أن هذا الطالب يرفض المدرسة ؟

القسم الثالث: يطلب فيه من المرشد في ضوء خبرته الميدانية أن يقدر نسبة الطلبة (بشكل عام في المدارس) الذين تنطبق عليهم الحالات الأربعة التالية:

الحالة	النسبة
يذهبون إلى المدرسة بارتياح وبكامل ارادتهم ويعتبرونها بيتهم الثاني.	
يذهبون إلى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتادوا الذهاب اليه بصورة تلقائية.	
يذهبون إلى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الإرتياح لهذا المكان وتقبّله على مضض.	
يعبرون بصور مختلفة عن مشاعر رفضهم أو عدم ارتياحهم في الذهاب إلى المدرسة.	
المجموع	**%100**

رابعاً: الاستبانة التي وزعت على أولياء الأمور، وتتكون من قسمين: (الملحق رقم 11)

القسم الأول: وهو عبارة عن 16 فقرة تتعلق بمدى تقبل الطلبة للمدرسة او رفضهم لها.حيث يطلب من ولي الأمر تقدير درجة موافقته على مضمون الفقرة كسبب محتمل من اسباب سلوك الرفض المدرسي لدى الطلبة بشكل عام.

القسم الثاني: ويتضمن سؤالاً مفتوحاً يطلب فيه من ولي الأمر التفكير بأسباب أخرى غير التي وردت في الاستبانة تؤدي بالطالب الى رفض المدرسة.

خامساً: الاستبانة التي وزعت على الأطباء النفسيين، وتتكون من قسم واحد يتضمن ثلاثة أسئلة مفتوحة: (الملحق رقم 12)

السؤال الأول: من وجهة نظرك كأخصائي ما الأسباب التي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى رفض المدرسة؟

السؤال الثاني: ما المؤشرات التي يمكن ان تظهر على الطالب والتي يمكن من خلالها أن نستدل على أن هذا الطالب يرفض المدرسة ؟

السؤال الثالث: قد يكون هناك نوع من الخلط بين "سلوك الرفض المدرسي" وبعض بالاضطرابات النفسية مثل (قلق الانفصال، والرهاب المحدد، والرهاب الاجتماعي) ومفاهيم أخرى؛ برأيك ما الخصوصية التي ينفرد بها "سلوك الرفض المدرسي" كمفهوم عن تلك الاضطرابات أو غيرها؟

إجراءات جمع البيانات وتحليلها:

1) مخاطبة رئاسة القسم وعمادة الكلية ورئاسة الجامعة ومديريات التربية المعنية للحصول على الموافقة وتسهيل مهمة الباحثة في الحصول على الاحصائيات الخاصة بمجتمع الدراسة وجمع المعلومات من مجتمع الدراسة:

- مستشفى الأميرة بسمة التعليمي/ شعبة العيادة النفسية. (الملحق رقم 13)
- مديرية تربية لواء المزار الشمالي. (الملحق رقم 14)
- مديرية تربية لواء بني عبيد. (الملحق رقم 15)

2) تطبيق المقياس بعد كل الاجراءات السابقة على عينة استطلاعية مكونة من 28 طالب من وسط المرحلة العمرية (وهي من السابع الى العاشر) أي من الصفين الثامن والتاسع باعتبارهم الفئة الحرجة فيما يتعلق بتفاعل المفحوص مع مضامين الفقرات مقارناً بالفئات الأخرى (المعلم، المرشد، الطبيب النفسي، اولياء الأمور) ولذلك كان تطبيقه شاملاً لجميع الفقرات في نسخة الطلبة (وعددها 24 فقرة) ومقتصراً على (16 فقرة) في النسخ الموزعة على الفئات الأخرى (المعلم، المرشد، اولياء الأمور)، وقد تُرك لعينة الطلبة المجال للاستفسار عن أي قضية أثناء عملية التطبيق، وتقدير وقت الاجابة بغرض حساب الثبات (ثبات الاعادة) (ثبات بالطريقة النصفية/ الاتساق الداخلي). وقد تمّ تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية للمرة الثانية بعد أسبوع من التطبيق الأول.

وقد تم تقدير الثبات على مستوى الفقرات الواردة في القسم الخاص بالخصائص الديمغرافية من الاستبانة، وعلى مستوى المقياس الكلي المكون من 24 فقرة، وعلى مستوى الدوال/ الأبعاد الأربعة بواقع 6 فقرات لكل دالة.

3) توزيع نسخ من الاستبانات الخاصة بكل عينة من عينات الدراسة: الطلبة، والمعلمون، والمرشدون، وأولياء الأمور، والاخصائيون النفسيون.

4) تحليل المحتوى المتعلق بالأسئلة المفتوحة وفق التحليل الذي يتم في البحوث النوعية، وقد تمت على النحو الآتي (مستفيدة من أساليب التحليل الواردة في McMillan & Schumacher, 2001, Chapter 14,Qualitative Data Analysis):

أ) جمع الاستبانات.

ب) القراءة السريعة للبيانات التي تم جمعها للحصول على فهم كلي يساعد في تفسير الوحدات الأصغر من البيانات .

ت) ترميز البيانات من خلال تجزئتها الى وحدات (وحدة التحليل هي الجملة) ذات صلة فيما بينها ضمن منظور كلي.

ث) تصنيف اجزاء البيانات في فئات تتعلق بالأسباب التي تؤدي بالطالب الى رفض المدرسة؛ هذه الأسباب التي يحاول تجنبها أو الهروب منها من خلال رفضه للمدرسة سواء عبّر صراحة عن رفضه للمدرسة أم لا، أو تلك الأسباب التي تدفع الطالب للبحث عن النشاطات الممتعة بالنسبة له خارج المدرسة. وقد تم الاستفادة من الفئات الموجودة في الادب ذات الصلة بموضوع سلوك الرفض المدرسي.

ج) تحليل اجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين وطلبة وأولياء أمور ومرشدين وأخصائيين نفسيين للتعرّف على مدى التوافق والإختلاف او مدى التناغم بين تصورات هذه الفئات في تعريفهم او تصوراتهم للرفض المدرسي من أسباب ومؤشرات دالة عليه من جهة ، مع ما تطرحه الأدبيات والدراسات من تعريفات وخصائص من جهة أخرى في ضوء المدخل النظري للدراسة. والخروج بتصور مشترك يوجه الممارسات وردود الأفعال التي تحد من السلبيات التي قد تنجم عن غموض او تشويش في تصوراتهم للرفض المدرسي.

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها

النتائج الخاصة بالجزء العملي ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالسؤال (1): ما هي الخصائص السيكومترية التي يمكن إضافتها من الدراسة على المؤشرات الأصلية لمقياس سلوك الرفض المدرسي المستخدم في الدراسة؟

تم تقدير الثبات وخصائص الفقرات على العينة من فئة الطلبة، انطلاقا من الإفتراض بأنهم الفئة الأقل ثباتا في تقديراتهم مقارنة بفئات الدراسة الأخرى، نظرا لطبيعة الفئة العمرية من جهة ، وموقعها على خريطة المعنيين stakeholders بسلوك الرفض المدرسي والعوامل المؤثرة فيه. وقياسا على ذلك فيتوقع أن يكون الثبات المقدرمن اي فئة أخرى في الدراسة أعلى من الثبات المقدرمن هذه الفئة.

وقد تم تقدير الثبات بطريقة اعادة التطبيق test-retest من البيانات على العينة الإستطلاعية المكونة من 23 طالباً كانت اجاباتهم مكتملة، وكان التقدير للثبات على مستوى المقياس المكون من 24 فقرة، وعلى مستوى الدوال (الأسباب/العوامل/المكونات) الأربعة المكونة لنموذج الدالة function سلوك الرفض المدرسي بواقع ست فقرات لكل دالة، والفقرات الواردة في القسم الخاص بالخصائص الديموغرافية من الإستبانة، وتحديدا الفقرات (المكان المفيد، المكان الممتع، والعبارة المنطبقة):

- المكان المفضل بالنسبة لك لقضاء وقت مفيد هو :

□ المدرسة □ البيت □ ليس البيت وليس المدرسة

- المكان المفضل بالنسبة لك لقضاء وقت ممتع هو :

□ المدرسة □ البيت □ ليس البيت وليس المدرسة

- أي من العبارات التالية تنطبق عليك (ضع اشارة **X**)

أذهب بارتياح الى المدرسة وبكامل ارادتي وأعتبرها بيتي الثاني.

أذهب الى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتدت الذهاب اليه بصورة تلقائية.

أذهب الى المدرسة على مضض مع شعور داخلي بعدم الإرتياح الى هذا المكان.

شعوري بعدم تقبّل المدرسة يدفعني للبحث عن اعذار للتعطيل وعدم الذهاب اليها.

ويبين الجدول رقم(5) معاملات الثبات هذه.

جدول 5: معاملات الثبات لمقياس سلوك الرفض المدرسي وابعاده وفقرات أخرى محددة لعينة الطلبة

البعد او الفقرة	الإعادة	كرونباخ الفا (24 فقرة)	كرونباخ الفا (16 فقرة)
المقياس الكلي	.728	.892	0.857
الدوال/الأبعاد(test-retest)			
الدالة/ البعد الأول	.544	.726	0.598
الدالة/ البعد الثاني	.840	.669	0.601
الدالة/ البعد الثالث	.657	.788	0.779
الدالة/ البعدالرابع	.759	.782	0.777
الفقرات في الديمغرافية (contingency)			
المكان المفيد	.703		
المكان الممتع	.619		
العبارة المنطبقة	.772		

يلاحظ من الجدول ان المعاملات متوسطة أوعالية الدلالة الإحصائية ومقبولة بحثياً في ضوء طبيعة المقياس، والخاصية التي يتعامل معها التي مازالت في مرحلة الإستكشاف، حتى على مستوى التعريف الإجرائي لها.

ويلاحظ من الجدول (6) ان معامل ثبات كرونباخ ألفا لم يتأثر جوهرياً بأقل الفقرات ارتباطاً بالمقياس، كما ان جميع الإرتباطات موجبة. وقد حسب الثبات ايضاً بطريقة الإتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ الفا على عينة الدراسة من الطلبة والمكونة من (208) طالبا وطالبة في الصفوف الأربعة، والمضافة الى الجدول السابق (رقم 6) في العمود الأخير منه ، وهي معاملات عالية نسبياً، وتعطي مؤشراً على موثوقية النتائج التي يتم التوصل إليها في هذه الدراسة.

جدول 6: معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا والتغيرات في هذا المعامل Cronbach's Alpha if Item Deleted في ضوء ارتباطات الفقرات بالمقياس Corrected Item-Total Correlation

Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	رقم الفقرة	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	رقم الفقرة
0.890	0.383	q13	0.890	0.377	q1
0.890	0.381	q14	0.887	0.495	q2
0.886	0.523	q15	0.888	0.468	q3
0.884	0.610	q16	0.888	0.455	q4
0.889	0.435	q17	0.888	0.462	q5
0.891	0.358	q18	0.888	0.484	q6
0.891	0.323	q19	0.885	0.571	q7
0.890	0.381	q20	0.886	0.520	q8
0.883	0.641	q21	0.884	0.618	q9
0.885	0.562	q22	0.887	0.529	q10
0.887	0.479	q23	0.886	0.536	q11
0.888	0.484	q24	0.888	0.451	q12

صــدق البنــاء للمقيــاس:

اشـارت الدراسـات السـابقة وخاصـة تلـك التـي بحثـت فـي صـدق التكـوين الفرضـي لمقيـاس سلوك الرفض المدرسي الى الحاجة للمزيد من المؤشرات علـى هذا النـوع من الصـدق ، وقد تمت الإستفادة من البيانات في هذه الدراسة للمساهمة في هذه المؤشرات، حيث تم اجراء التحليل العـاملي مـن الـدرجتين الأولـى والثانيـة (second order factor analysis) انطلاقـاً من امكانيـة التحـدث بصـورة مبدئية عن أربعة (عوامل/ اسباب) والتي اطلق عليها "دالـة" (function)(مـع ملاحظـة ان للفقـرات مـن 17-20 وللفقـرات مـن 21-24 دور آخـر فـي المقيـاس متعلـق بصـدق الإسـتجابات triangulation over items من خلال عكس صياغة بعض الفقرات بالنسبة للمجموعـة الأولـى ، و/أو تحرير صياغة الفقرات من التمحور حول الذات كليا او جزئيا ، حيث تحولت صياغة الفقرات

الأربعة الأخيرة من المعيار المطلق الخاص في الإجابة الى المعيار النسبي العام، مما قد يحرر المقياس من التزييفFaking good or bad في الإجابة . و بالتحليل المنطقي للمقياس وما أفرزته الدراسات السابقة، مقارنا بنتائج التحليل مع الدراسة الحالية، يتبين من الجدول رقم (7) أن المجموعات الستة للفقرات التي تم تحديدها وفق معيار القيمة الفارزة1.00<eigen value كخيار مطروح في برنامج spss فسرت حوالي 59% من التباين الكلي.

كما ان التحليل العاملي من الدرجة الثانية (second order factor analysis) المرتكز على أربعة عوامل مكونة من ستة عشر فقرة كما جاءت في المقياس الأصلي، وباستخدام المعيار نفسه eigen (value>1.00) وبعد التدوير المتعامد بأسلوب فاريماكس Varimax ، أفرز أربعة عوامل متوازنة تقريبا من حيث قيمة التباين المفسر من كل عامل، كما هو مبين في الجدول رقم (8). وبناء عليه تم التعامل مع هذه الأبعاد كمتغيرات فرعية الى جانب العامل العام المكون من المقياس ككل، واجراء تحليلات احصائية متعددة المتغيرات، وتحقق معاملات الإرتباط الداخلية بين الدوال المبينة في الجدول رقم (9) شرط من شروط التعامل معها كمتغيرات في تصميم التحليل متعدد المتغيرات، وتشكل كل هذه النتائج مؤشرا اضافيا وداعما لصدق البناء لمقياس سلوك الرفض المدرسي.

جدول 7: نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى (First order factor analysis) مرتكزة على جميع الفقرات

Rotation Sums of Squared Loadings			Extraction Sums of Squared Loadings			Initial Eigenvalues			Component
Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	Cumulative %	% of Variance	Total	
14.347	14.347	3.443	30.065	30.065	7.216	30.065	30.065	7.216	1
28.384	14.037	3.369	37.898	7.833	1.880	37.898	7.833	1.880	2
40.960	12.576	3.018	44.852	6.954	1.669	44.852	6.954	1.669	3
48.716	7.755	1.861	50.925	6.073	1.457	50.925	6.073	1.457	4
54.587	5.871	1.409	55.635	4.710	1.130	55.635	4.710	1.130	5
59.969	5.382	1.292	59.969	4.334	1.040	59.969	4.334	1.040	6
						64.019	4.049	.972	7

جدول 8: نتائج التحليل العاملي من الدرجة الثانية (second order factor analysis) مرتكزة على أربعة عوامل من ستة عشر فقرة كما جاءت في المقياس الأصلي

الدالة Function	القيمة الفارزة Eigen value	% of Variance نسبة التباين المفسر
1	1.014	25.351
2	1.012	25.294
3	.998	24.941
4	.977	24.414

جدول 9: معاملات الإرتباط الداخلية بين الدوال الأربعة في مقياس سلوك الرفض المدرسي

(حجم العينة=208، وجميع المعاملات متوسطة ودالة احصائيا(p<0.001))

الدالة	factor2	factor3	factor4
factor1	.644	.432	.482
factor2		.429	.428
factor3			.445

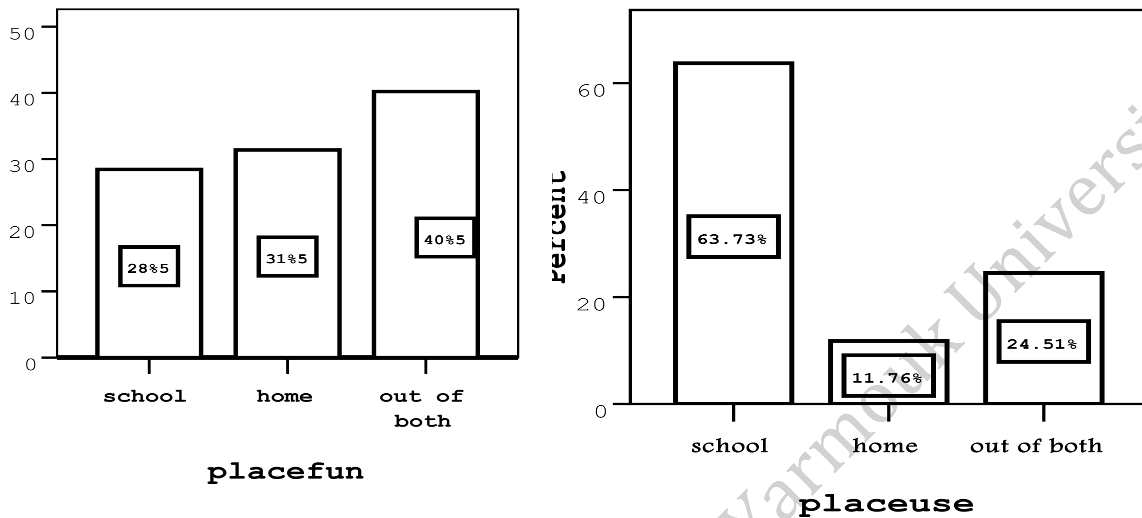
النتائج الخاصة بالأسئلة (2 و 3) ومناقشتها:

- **ما حجم الرفض المدرسي لدى الطلبة والذي يكشفه القسم الخاص بالخصائص الديموغرافية؟**
- **كيف تختلف النتائج المتعلقة بالرفض المدرسي في القسم الخاص بالخصائص الديموغرافية وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والجنس؟**

أولاً: توزيع الطلبة حسب نسب استجاباتهم على المكان المفضل بالنسبة لهم وفق معيار الفائدة ومعيار التسلية:

ورد في استبانة الطلبة متغيرات الصف والجنس (نوع المدرسة)، ومتغيرات بعدة خيارات تتعلق بالمفاضلة وفق معياري الفائدة (placeuse) مرة(يمين الشكل)، ومعيار التسلية والمتعة

(placefun) مرة (يسار الشكل) بين البيت(home) والمدرسة (school) وخارجهما (out of both)، وتم تلخيص النتائج على هذا القسم من الإستبانة في الشكل رقم (8).



شكل 8: توزيع الطلبة حسب نسب استجاباتهم على المكان المفضل بالنسبة لهم وفق معيار الفائدة (placeuse) مرة(يمين الشكل)، ومعيار التسلية والمتعة (placefun) مرة أخرى(يسار الشكل).

تشير النسب والأعمدة الممثلة لها في الشكل رقم (8) إلى الإختلاف الجوهري في النسب على معيار الفائدة ، والإختلاف الرقمي على معيار التسلية، حيث كانت قيمة كاي تربيع(χ^2) ذات دلالة احصائية عالية على معيار الفائدة، ودلالة احصائية ضعيفة نسبيا على معيار التسلية حسب المعطيات في الجدول رقم(10).

جدول 10: نتائج فحص نسب استجابات الطلبة على المكان المفضل بالنسبة لهم وفق معيار الفائدة (placeuse) ومعيار التسلية والمتعة (placefun)

Test Statistics

	placeuse	placefun
Chi-Square [a]	89.765	4.588
df	2	2
Asymp. Sig.	.000	.101

a. 0 cells (.0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 68.0.

من الناحية المنطقية تعتبر المدرسة المكان الذي يقصده الطلاب لتحقيق الفائدة وإنها الفائدة المعرفية (العلمية) بالدرجة الأولى، ولعلّ هذا ما يفسر النسبة العالية على معيار الفائدة في المدرسة (63.27%). وبالنظر إلى مجموع النسب ذاتها على معيار الفائدة في البيت وخارج البيت والمدرسة البالغة 36.27% فإن الأمر يبدو مقلقاً من عدة جوانب؛ فهذه النسبة تعني أن هناك 36.27% من الطلاب يعتبرون أن المدرسة ليست المكان الذي يحققون منها الفائدة وتحتمل هذه النسبة تفسيرات عديدة محتملة منها: أن جزء من هذه النسبة هم طلاب ضعاف التحصيل أو طلاب غير مبالين ويرون أن الفائدة خارج المدرسة وليس بداخلها في ضوء ذاك الضعف وتلك اللامبالاة، أو أنهم طلاب متميزون ولكنهم يرون أن المدرسة فعلاً غير قادرة على تحقيق أبسط الأهداف المرجوة منها وهو (الفائدة المعرفية) لضعف أو قصور ما في المدرسة أو ان المدرسة غير قادرة على تحقيق هذا الهدف بالقوة التي يتمنونها كضعف المنهاج الذي قد لا يتلاءم مع الطلبة المتفوقين أو العكس. ومن الناحية الرقمية، فقد تعطي النسبة 36.27% تفاؤلاً مقارنة ب 63.73% على معيار الفائدة ولكن تفسير الرقم لا يعطي تفاؤلاً كبيراً وبالمثل يكون الحديث على معيار التسلية إذ أن الملفت للإنتباه هو ارتفاع النسبة التي قد تعكس الرفض للبيت والمدرسة عندما تكون التسلية هو معيار المفاضلة، وقد يكون هذا الأمر طبيعيا من الناحية الظاهرية، ولكن عند ربطها بمجموع النسب على معيار الفائدة خارج المدرسة وخارج البيت والمدرسة البالغة 36% تقريبا، فإنه يتوقع ان يكون هذا الرقم من وجهة نظر اصحاب القرار مقلقاً وليس عادياً ويقدم مؤشراً رقمياً على سلوك الرفض المدرسي.

إن معيار التسلية يرتبط بالدالة رقم (4) في نموذج الدالة والتي تنص على أن الطالب يرفض المدرسة للحصول على تعزيز ملموس وواقعي خارج محيط المدرسة (كاللعب مع الاصدقاء، او التدخين)، حيث ينجذب إلى أمور ونشاطات مسلية بالنسبة له خارج حرم المدرسة لأنه يجد أن البيئة المدرسية لا تحقق له هذا الجانب، وإن تحقيق هذا الجانب لا يعني توفير الجو المناسب للطالب كي يدخن إنما بملىء وقت فراغه بنشاطات مفيدة ومسلية بنفس الوقت، نشاطات بدنية وفكرية ومتنوعة تغطي رغبات وميول جميع الطلبة في المدرسة دون استثناء، حيث أشار كيرني وآخرون (Kearney; Chapman & Cook, 2005) إلى أن الطلبة الكبار (older children) والمراهقين غالباً ما يرفضون المدرسة للحصول على تعزيز ملموس خارج المدرسة، بينما الطلبة الصغار (young children) غالباً ما يرفضونها لأسباب تتعلق بالسعي للحصول على الرعاية والاهتمام من قبل الآخرين (قلق الانفصال).

ثانياً: توزيع الطلبة حسب نسب استجاباتهم على المكان المفضل بالنسبة لهم على معيار الفائدة ومعيار التسلية وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي:

تشير التكرارات وقيم كاي تربيع (χ^2) chi-square ومعامل ارتباط التوافق contingency coeficient في الجدولين (11،12) الى أن توزيع الطلبة حسب معيار الفائدة ومعيار التسلية لا يعتمد على المستوى الدراسي للطالب level او جنسه gender. حيث كانت جميع قيم كاي تربيع ومعاملات الإرتباط المقابلة لها غير دالة احصائياعلى مستوى(.05)

جدول 11: التوزيع التكراري وقيم كاي تربيعχ chi-square ومعاملات ارتباط التوافق contingency coeficient حسب معيار الفائدة ومعيار التسلية على متغير المستوى الدراسي

Count

		placeuse			
		school	home	out of both	Total
level	seventh	34	7	13	54
	eighth	25	2	8	35
	nineth	40	10	17	67
	tenth	31	5	12	48
Total		130	24	50	204

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.373	6	.882

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.107	.882

Count

		placefun			
		school	home	out of both	Total
level	seventh	19	15	20	54
	eighth	13	8	15	36
	nineth	12	30	26	68
	tenth	14	11	21	46
Total		58	64	82	204

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	10.539	6	.104

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.222	.104

جدول 12: التوزيع التكراري وقيم كاي تربيع χ^2 chi-square ومعاملات ارتباط التوافق contingency coeficient حسب معيار الفائدة ومعيار التسلية على متغير الجنس

Count

		placeuse			
		school	home	out of both	Total
gender	male	65	15	22	102
	female	65	9	28	102
Total		130	24	50	204

Count

		placefun			
		school	home	out of both	Total
gender	male	27	40	37	104
	female	31	24	45	100
Total		58	64	82	204

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.980	2	.083

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.154	.083

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.220	2	.330

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.104	.330

النتائج الخاصة بالأسئلة (4 و 5 و 6) ومناقشتها:

- **ما حجم/ نسبة الرفض المدرسي لدى الطلبة الذي يكشفه المقياس نفسه بصورته النهائية؟**
- **ما الفقرات التي احتلت أعلى الرتب وتلك التي احتلت أدنى الرتب لدى عينة الطلبة ؟**
- **كيف تختلف النتائج المتعلقة بتقديرات الطلبة لأسباب الرفض المدرسي بشكل عام (على الدرجة الكلية للمقياس) وفقا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس؟**

للإجابة عن الأسئلة تم فحص الفروق بين المتوسطات على تقديرات الطلبة لسلوك الرفض المدرسي بشكل عام (على الدرجة الكلية للمقياس) وفقا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس، حيث تشير المتوسطات في القسم العلوي panel A من (الجدول رقم 13) ونتائج تحليل التباين في القسم السفلي panel B من الجدول نفسه، والصورة البيانية (الشكل رقم 9) الى ما يلي:

- عدم وجود فرق دال احصائيا على مستوى(05.) يعزى الى المستوى الدراسي.
- وجود فرق دال احصائيا على مستوى(045.) يعزى الى جنس الطالب لصالح الطالبات (أي أن الرفض عند الذكور أعلى) (بمتوسط 26.59 للطالبات مقابل 30.89 للطلاب) على الرغم من الضعف النسبي للدلالة العملية المعبر عنها بنسبة التباين المفسر(02.) او مربع معامل ايتا partial eta square
- وجود فرق دال احصائيا على مستوى(019.) يعزى الى التفاعل بين المستوى الدراسي وجنس الطالب ، وبدلالة عملية (048.) وأن المساهم الأكبر في هذا التفاعل هو الفرق بين المتوسطين للتقديرات في الصف الثامن حيث زاد هذا الفرق من الناحية الكمية وتغير اتجاهه مقارنا بمتوسطات التقديرات بالنسبة للصف السابع. (الشكل رقم 9)

حيث يتبين من هذاالشكل أنه لدى الصفوف الثامن والتاسع والعاشر كان وسط الذكور أعلى من الإناث، وإن أكثر الفروق وضوحاً في الصف الثامن بينما حدث التقاطع/التفاعل بشكل واضح بسبب انقلاب المتوسطات في الصف السابع.

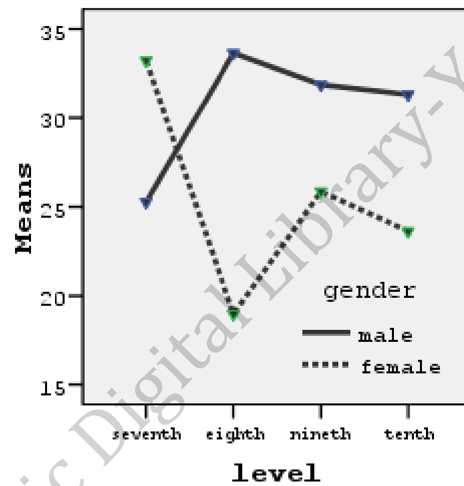
جدول 13: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على تقديرات الطلبة لسلوك الرفض المدرسي بشكل عام (هي على الدرجة الكلية للمقياس) وفقا لمتغيري المستوى الدراسي والجنس، (في القسم العلوي panel A من الجدول) ونتائج تحليل التباين للكشف عن الفروق بين المتوسطات (في القسم السفلي panel B)

Panel A

N	Std. Deviation	Mean	level	gender
18	9.52	25.26	seventh	male
16	25.27	33.65	eighth	
49	15.06	31.87	nineth	
22	23.08	31.32	tenth	
105	18.07	30.89	Total	
37	19.47	33.23	seventh	female
20	10.36	18.98	eighth	
19	11.14	25.86	nineth	
27	16.53	23.63	tenth	
103	16.58	26.59	Total	
55	17.19	30.62	seventh	Total
36	19.66	25.50	eighth	
68	14.26	30.19	nineth	
49	19.90	27.08	tenth	
208	17.44	28.76	Total	

Panel B

Partial Eta Squared	Sig.	F	Mean Square	Df	Type III Sum of Squares	Source
.752	.000	75.920	22099.304	8	176794.435(a)	Model
.020	.045	4.081	1187.884	1	1187.884	gender
.004	.854	.261	75.923	3	227.768	level
.048	.019	3.385	985.270	3	2955.810	gender * level
			291.086	200	58217.131	Error
				208	235011.566	Total



شكل 9: الصورة البيانية للتفاعل بين المستوى الدراسي والجنس بناء على متوسطات تقديراتهم لسلوك الرفض المدرسي

وحيث أن هناك فروقاً في المتوسطات تعود إلى الجنس فإن الرفض المدرسي مرتبط بالجنس، لذا فإنه عند التفكير بموضوع الرفض المدرسي يجب أن نأخذ متغير "الجنس"بعين الاعتبار، أي يجب أن نميز بين رفض الذكور للمدرسة ورفض الاناث لها. لقد أشارت دراسات عديدة بناء على نتائجها إلى أن مشكلة الرفض المدرسي غير متأثر بعامل الجنس، وحيث أنها ارتبطت هنا بهذا العامل فلعله من التفسيرات المحتملة لهذا هو اختلاف الثقافة وخصوصيتها المتعلقة بكيفية الرفض ومدى حرية التعبير عنه للإناث مقابل الذكور.

وعلى المستوى التفصيلي للنتائج ، تشير مصفوفة الإرتباطات الرتبية للفقرات الى درجة عالية نسبيا من التوافق في التقديرات حيث تراوحت هذه المعاملات بين .55 ، .83 حسب المستويات

الدراسية في الجدول رقم (14)، وعالية ايضا حسب الجنس (**.799**) كما يبين الجدول رقم (15) ومن خلال الرتب المتقدمة أعلى اربع فقرات للتوافق الرتبي وهي تحديدا:

- سيكون من السهل عليّ الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتي القيام بالمزيد من الأعمال التي أحبها بعد ساعات الدوام المدرسي. (الفقرة 20، وتعود للدالة 4)
- لو كان من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة، سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة. (الفقرة 18، وتعود للدالة2)
- عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي خارج البيت والمدرسة. (الفقرة 4، وتعود للدالة 4)
- أفضل القيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر من الطلاب الآخرين والذين هم في مثل سنّي. (الفقرة 24، وتعود للدالة 4)

وبالمقابل فقد احتلت بالمقابل الفقرات التالية أقل الرتب:

- أشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة. (الفقرة 6، وتعود للدالة 2)
- أبقى بعيداً عن المدرسة لعدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدي فيها. (الفقرة 10، وتعود للدالة 2)
- المدرسة بالنسبة لي مصدر يشعرني بالحزن والاحباط. (الفقرة 5، وتعود للدالة 1)
- أجد صعوبة في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة. (الفقرة 2، وتعود للدالة 2)

بالنظر إلى الفقرات التي احتلت أعلى الرتب نجد أن ثلاثة منها من أصل أربعة قد ارتبطت بالدالة رقم4، وفي ضوء هذه النتيجة يتبين السبب الرئيسي للرفض والذي حصل على أعلى توافق بين الطلبة والمرتبط بالدالة رقم 4 التي تنص على أن الطالب يرفض المدرسة للحصول على تعزيز ملموس وواقعي خارج محيط المدرسة، مقابل أدنى توافق والذي ارتبط بالدالة رقم 2، وهذه النتيجة تتوافق مع النتيجة السابقة والتي تتعلق بتوزيع الطلبة حسب نسب استجاباتهم على المكان المفضل بالنسبة لهم وفق معيار الفائدة ومعيار التسلية حيث تبين أن نسبة الرفض المدرسي لدى الطلبة كبيرة عندما يكون معيار التسلية هو معيار المفاضلة. فالطلبة بحاجة الى أجواء تهيء لهم فرصة التغيير والإبتعاد عن الجو المدرسي ومتطلباته التقليدية، والبحث عن نشاطات مسلية وممتعة مع اصدقاء لهم يتمنون العثور عليهم. وبالنظر إلى الفقرات التي احتلت أدنى الرتب نجد ان 3 منها من اصل أربعة قد ارتبطت بالدالة رقم 2 التي تنص على: ان الطالب يرفض المدرسة للهروب من مواقف اجتماعية و/ أوتقييمية غير مرغوبة بالنسبة له

داخل المدرسة؛ فعلى الرغم من تقديراتهم التي تشير الى أنه ليس لديهم صداقات بالمواصفات التي تحملها المتعة والتسلية، الا انهم يجدون من يتحدثون معه كسلوك عادي، ولا تصل الى مرحلة حرجة تجعلهم مضطرين للبحث عنهم خارج المدرسة وفقاً لمضامين الفقرات التي احتلت ادنى اربعة رتب.

جدول 14: مصفوفة الإرتباطات الرتبية للفقرات حسب المستويات الدراسية والجنس

المستوى الدراسي	ثامن	تاسع	عاشر	كلي
سابع	.81	.77	.71	.93
ثامن		.71	.56	.86
تاسع			.83	.89
عاشر				.797
الإرتباط بين الرتب للفقرات حسب الجنس = .80 بمستوى دلالة .001				

جدول 15: الرتب التي احتلتها الأسباب المحتملة لعدم تقبل المدرسة او رفضها حسب متوسطات التقديرات وفقا لمتغير المستوى الدراسي مرة ووفقا لمتغير الجنس مرة أخرى

العبارة (الفقرة)	الجنس		المستوى الدراسي				
اسباب محتملة لعدم تقبل المدرسة او رفضها	ذكور	اناث	سابع	ثامن	تاسع	عاشر	الجميع
1. أخاف من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين عليّ).	6	7	11	1	8	11	7
2. أجد صعوبة في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة.	22	22	23	19	22	22	22
3. أفضّل البقاء مع والديّ او أحدهما على الذهاب الى المدرسة.	19	8	10	16	12	12	9
4. عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي خارج البيت والمدرسة	3	5	8	3	2	2	3
5. المدرسة بالنسبة لي مصدر يشعرني بالحزن والاحباط	21	20	21	20	21	16	21
6. أشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.	24	24	24	23	24	24	24
7. يستحوذ البيت على تفكيري عندما أكون في المدرسة.	13	10	12	9	15	13	11
8. التغيّب عن المدرسة يتيح لي الفرصة للتحدث مع اشخاص ليسوا من عائلتي	14	21	20	22	10	14	19
9. يتعاظم (يزيد) شعوري بالخوف والعصبية عند وجودي في المدرسة مقارنا بما	9	17	16	8	9	20	13

أشعر به عند تواجدي في البيت.							
10. أبقى بعيداً عن المدرسة لعدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدي فيها.	23	23	22	22	24	23	23
11. أفضل البقاء مع أفراد عائلتي على الذهاب الى المدرسة.	12	11	13	11	13	17	10
12. عندما أتغيب عن المدرسة تتوفر لي بدائل او خيارت ممتعة أشارك بها زملائي خارج المدرسه .	5	7	6	15	5	7	6
13. عندما أفكر في المدرسة أيام العطل (الجمعة والسبت) أشعر بالخوف والحزن.	17	12	15	15	16	16	15
14. أتجنب أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) أكون فيها مضطراً للتحدث معهم او مقابلتهم.	4	9	4	4	7	8	8
15. أفضل أن أتلقّى تعليمي في البيت على أن أتلقاه في المدرسة.	20	18	18	17	19	19	20
16. أرفض الذهاب الى المدرسة بسبب رغبتي في البحث عن فرص للاستمتاع بوقتي خارج المدرسة.	18	16	17	24	14	6	18
17. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودني تجاه المدرسة أقل؛ سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.	8	3	5	7	3	5	5
18. لو كان من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة، سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.	2	4	2	6	4	4	2
19. ذهاب والديّ معي إلى المدرسة يسهّل عليّ الذهاب إليها.	16	14	9	10	19	21	16
20. سيكون من السهل عليّ الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتي القيام بالمزيد من الأعمال التي أحبها بعد ساعات الدوام المدرسي.	1	1	1	2	1	1	1
21. المشاعر السلبية التي تراودني تجاه المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تفوق تلك المشاعر التي تراود الطلاب الآخرين الذين هم في مثل سني	16	13	14	12	19	9	14
22. كثيراً ما أبقى بعيداً عن المجتمع المدرسي مقارنة بالطلاب الآخرين في مثل سنّي.	11	19	19	18	11	11	17
23. أرغب بالبقاء في البيت مع والديّ أكثر مما يرغبه الطلاب الآخرين في مثل سنّي.	10	15	7	13	17	19	12
24. أفضل القيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر من الطلاب الآخرين والذين هم في مثل سنّي.	7	3	3	6	6	3	4

كما تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (16) ونتائج تحليل الفروق بين المتوسطات (نتائج فحص الفروق بين المتوسطات) كما هو مبين في الجدول رقم (17) بشقيه (Panel A, Panel B) الى مايلي:

- أن قيم ولكس لمبدا (Wilk's Lambda) في القسم الأول panel A دالة احصائيا على مستوى 0.05 لمتغيري الجنس والتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، وهذا يؤكد ارتباط المشكلة بمتغير الجنس.

- أن الفروق بين المتوسطات الدالة احصائيا غير ثابتة عبر الدوال على متغيري الجنس(الدوال 4،3،2) والتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي(الدوال 4،2).

جدول 16: المتوسطات والإنحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة على الدوال الأربعة وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما

N	Std. Deviation	Mean	level	gender	
18	3.300	5.78	seventh	male	functiont1
16	6.416	8.69	eighth		
49	5.782	7.51	nineth		
22	7.631	8.68	tenth		
105	5.993	7.64	Total		
37	4.821	7.92	seventh	female	
20	4.397	5.96	eighth		
19	4.540	6.95	nineth		
27	4.907	5.19	tenth		
103	4.779	6.64	Total		
55	4.467	7.22	seventh	Total	
36	5.480	7.17	eighth		
68	5.436	7.35	nineth		
49	6.450	6.76	tenth		
208	5.436	7.14	Total		
18	2.728	5.17	seventh	male	function2
16	6.772	8.00	eighth		
49	4.101	6.45	nineth		
22	5.961	6.60	tenth		
105	4.840	6.50	Total		
37	4.355	6.38	seventh	female	
20	2.943	3.26	eighth		
19	4.030	4.84	nineth		
27	4.498	4.33	tenth		

103	4.211	4.95	Total		
55	3.913	5.98	seventh	Total	
36	5.483	5.37	eighth		
68	4.116	6.00	nineth		
49	5.273	5.35	tenth		
208	4.594	5.73	Total		
18	6.061	7.83	seventh	male	function3
16	7.021	8.52	eighth		
49	4.134	6.60	nineth		
22	5.861	7.10	tenth		
105	5.334	7.21	Total		
37	7.365	8.45	seventh	female	
20	3.016	4.26	eighth		
19	3.908	5.80	nineth		
27	5.066	4.81	tenth		
103	5.761	6.19	Total		
55	6.915	8.25	seventh	Total	
36	5.540	6.15	eighth		
68	4.059	6.37	nineth		
49	5.500	5.84	tenth		
208	5.560	6.71	Total		
18	4.124	6.49	seventh	male	function4
16	7.275	8.44	eighth		
49	5.403	11.32	nineth		
22	6.838	8.94	tenth		
105	6.058	9.55	Total		
37	6.816	10.48	seventh	female	
20	3.236	5.50	eighth		
19	3.619	8.26	nineth		
27	6.812	9.30	tenth		
103	5.981	8.80	Total		
55	6.317	9.17	seventh	Total	

36	5.528	6.81	eighth
68	5.133	10.47	nineth
49	6.755	9.14	tenth
208	6.017	9.18	Total

جدول 17: نتائج تحليل التباين المتعدد على الدوال الأربع وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينهما

Panel A

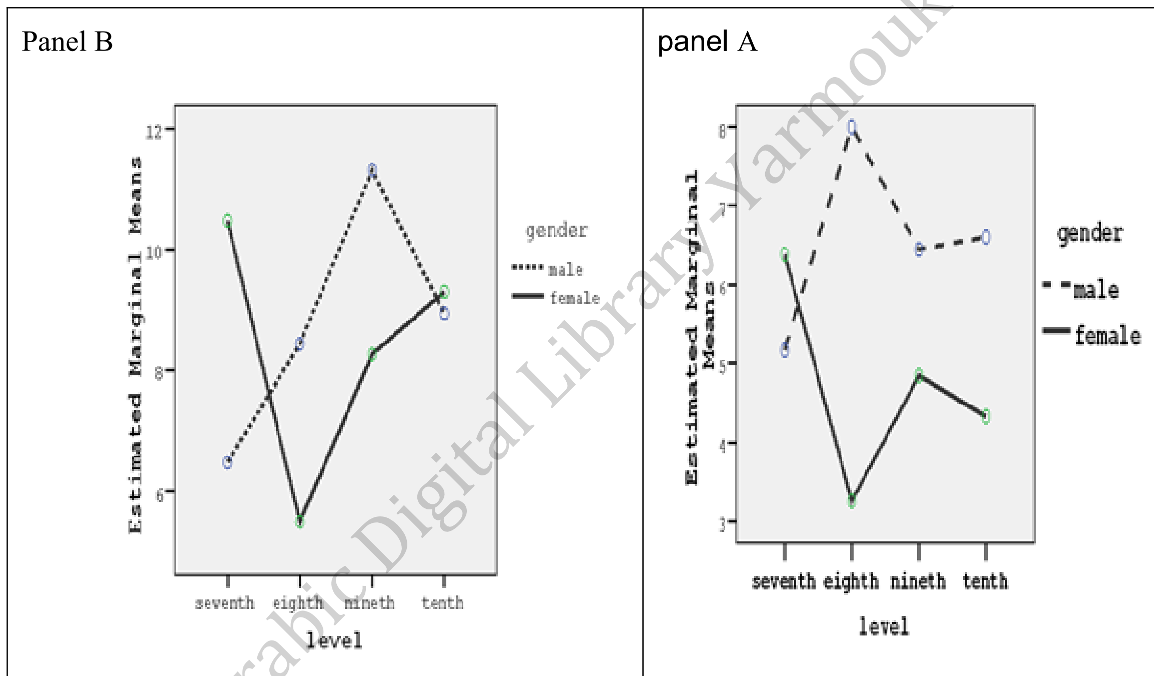
Partial Eta Squared	Sig.	Error df	Hypothesis df	F	Value		Effect
.050	.037	197.000	4.000	2.607	.950	Wilks' Lambda	Gender
.029	.130	521.505	12.000	1.472	.916	Wilks' Lambda	Level
.041	.016	521.505	12.000	2.096	.883	Wilks' Lambda	gender * level

Partial Eta Squared	Sig.	F	Mean Square	df	Type III Sum of Squares	Dependent Variable	Source
.010	.148	2.107	61.446	1	61.446	functiont1	Gender
.037	.006	7.734	155.980	1	155.980	function2	
.021	.039	4.334	129.431	1	129.431	function3	
.001	.636	.225	7.623	1	7.623	function4	
.001	.971	.079	2.308	3	6.923	functiont1	Level
.001	.990	.038	.764	3	2.291	function2	
.024	.187	1.614	48.206	3	144.618	function3	
.026	.150	1.794	60.825	3	182.474	function4	
.037	.056	2.563	74.721	3	224.164	functiont1	gender * level
.045	.027	3.119	62.905	3	188.715	function2	
.022	.209	1.525	45.554	3	136.662	function3	
.055	.010	3.881	131.552	3	394.657	function4	
			29.156	200	5831.280	functiont1	Error

20.168	200	4033.687	function2
29.867	200	5973.361	function3
33.901	200	6780.123	function4

Panel B

كما يشير الشكل (10) الى التفاعل بين متغير الجنس والمستوى الدراسي على الدالتين (functions) الثانية (panel A) من الجدول، والرابعة (panel B). حيث يتبين من الشكل ان المساهم الأكبر في التفاعل هو الإختلاف الجوهري بين الجنسين في الصف الثامن بالنسبة للدالة الثانية ، وللسابع بالنسبة للدالة الرابعة.



شكل 10: التفاعل بين متغير الجنس والمستوى الدراسي على الدالتين(functions) الثانية(panel A) من الجدول، والرابعة (panel B)

ما يستحق الإشارة اليه في البحث العلمي بشكل عام أن الأرقام وحدها لاتتكلم، فهي بحاجة الى اطار مرجعي لتفسيرها وتحميلها المعاني التي تستحقها ، فقد لاتقبل ادراة مدرسة معينة في منطقة تعليمية معينة او في قطر معين ان يكون هناك اي نسبة من الطلبة رافضين للمدرسة، بمعنى ان نسبة الرفض المدرسي لاتختلف عن الصفر. فقد تحدد ثقافة المجتمع النسبة المقبولة للرفض التي ينظر اليها بأنها ظاهرة او حالة مرضية، وربما كانت من المعايير او المؤشرات المعتمدة في الحصول على الإعتماد accreditation او شهادة الجودة quality. وقد يفسر اي رفض مدرسي بأن هناك سبب داخلي يعود الى المدرسة نفسها، او ان المدرسة فشلت في التغلب على مصادر الرفض المدرسي.

وفي ضوء إجابات الطلبة على فقرات المقياس فإنه يلاحظ من توزيع الدرجات الموضحة في الجدول رقم (18) (مع ملاحظة ان الدرجات تتوزع بين صفر و 96 ، وان التدريج على الفقرة الواحدة من صفر الى 4.0) أن حوالي:

- 2.4% ليس لديهم اي سلوك رفض مدرسي.
- 15.0% لايختلف سلوك الرفض المدرسي لديهم عن الصفر.
- 1.0% لديهم رفضا تاما اوشبه تام للمدرسة.
- 14.5% لديهم رفضا متوسطا للمدرسة.
- 24.5% لديهم الإستعداد لإظهار بعض سلوكيات الرفض المدرسي.

جدول 18: الدرجات الأصلية (score) وتكرار كل درجة(f) والتكرار النسبي(%) والتكرار النسبي التراكمي(cu%) (ملاحظة: أقصى علامة نظريا = 96)

Cu%	%	f	score	Cu%	%	f	score	Cu%	%	F	score
83.2	.5	1	45	45.2	2.9	6	23	2.4	2.4	5	0
83.7	.5	1	46	47.1	1.9	4	24	2.9	.5	1	1
84.6	1.0	2	47	48.1	1.0	2	25	3.4	.5	1	2
85.6	1.0	2	48	48.6	.5	1	26	3.8	.5	1	3
87.0	1.4	3	49	50.0	1.4	3	27	4.3	.5	1	4
88.0	1.0	2	50	52.4	2.4	5	28	4.8	.5	1	5
89.4	1.4	3	52	56.3	3.8	8	29	5.8	1.0	2	6
90.9	1.4	3	53	58.2	1.9	4	30	7.7	1.9	4	7
92.3	1.4	3	54	61.1	2.9	6	31	10.1	2.4	5	8
92.8	.5	1	55	62.5	1.4	3	32	11.5	1.4	3	9
93.3	.5	1	57	65.9	3.4	7	33	13.9	2.4	5	10
94.2	1.0	2	58	68.8	2.9	6	34	16.3	2.4	5	11
95.7	1.4	3	59	69.7	1.0	2	35	20.2	3.8	8	12

96.2	.5	1	60	71.6	1.9	4	36	21.2	1.0	2	13
97.1	1.0	2	62	72.1	.5	1	37	21.6	.5	1	14
97.6	.5	1	63	72.6	.5	1	38	23.6	1.9	4	15
98.1	.5	1	65	73.6	1.0	2	39	26.0	2.4	5	16
98.6	.5	1	71	75.5	1.9	4	40	29.3	3.4	7	17
99.0	.5	1	80	77.9	2.4	5	41	33.7	4.3	9	18
99.5	.5	1	88	78.4	.5	1	42	35.6	1.9	4	19
100.0	.5	1	96	80.3	1.9	4	43	36.5	1.0	2	20
	100.0	208	Total	82.7	2.4	5	44	38.9	2.4	5	21
								42.3	3.4	7	22

وبالنظر الى هذه النسب تتضح الخطورة الكامنة التي قد تهيء الفرصة لظهور مشكلات جذورها كامنه في الأسباب المحتملة لظهور سلوك الرفض المدرسي، وستتضح الأسباب التفصيلية mini-causes of school refusal behavior في العبارات التي قدمها الطلبة والفئات الأخرى من عينات الدراسة على الأسئلة المفتوحة.

النتائج الخاصة بالسؤال (7) ومناقشتها:

من وجهة نظر كل من المعلمين والمرشدين –وفي ضوء خبراتهم الميدانية-ما نسب تقديراتهم لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها ضمن اربع مستويات من التفضيل؟ وكيف ترتبط هذه التقديرات بتقديرات الطلبة أنفسهم على نفس المستويات؟

تشكل الأسباب التفصيلية التي ذكرها الطلبة في إجابتهم على السؤال المفتوح بمجموعها نواة لدراسة او دراسات لتطوير اداة تفصيلية (diagnostic) لسلوك الرفض المدرسي لأغراض تشخيصية موجهة لكل المعنيين (stakeholders) للوقاية من هذه الأسباب او معالجتها في اطار تقويم مستمر وشامل للنظام والبيئة المدرسية لأغراض الجودة . حيث يشير الجدول (19) الى توزيع النسب المئوية لتقديرات الفئات الثلاث (الطلبة والمعلمين والمرشدين) لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها في اربع مستويات من التفضيل والتي تضمنتها الاستبانة التي وزعت على هذه الفئات -(القسم الأول من الاستبانة التي وزعت على الطلبة، والقسم الثالث من الاستبانة التي

وزعت على المرشدين، والقسم الثالث من الاستبانة التي وزعت على المعلمين)- وقيم كاي تربيع (χ^2) لفحص الفروق بين هذه النسب.

جدول 19: النسب المئوية لتقديرات الطلبة والمعلمين والمرشدين لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها في اربع مستويات من التفضيل، وقيم كاي تربيع (χ^2) لفحص الفروق بين هذه النسب

الحالة	النسبة %	
□ أذهب بارتياح الى المدرسة وبكامل ارادتي وأعتبرها بيتي الثاني.	41	
□ أذهب الى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتدت الذهاب اليه بصورة تلقائية.	37	
□ أذهب الى المدرسة على مضض مع شعور داخلي بعدم الإرتياح الى هذا المكان.	9	
□ شعوري بعدم تقبّل المدرسة يدفعني للبحث عن اعذار للتعطيل وعدم الذهاب اليها.	13	
	معلم	**مرشد**
- يذهبون إلى المدرسة بارتياح وبكامل ارادتهم ويعتبرونها بيتهم الثاني.	24	27
- يذهبون إلى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتادوا الذهاب اليه بصورة تلقائية.	36	34
- يذهبون إلى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الإرتياح لهذا المكان وتقبّله على مضض.	23	21
- يعبرون بصور مختلفة عن مشاعر رفضهم أو عدم ارتياحهم في الذهاب إلى المدرسة.	18	18

- (معلم - طالب) ذات دلالة احصائية عالية حيث كانت قيمة كاي تربيع (3،001.) χ^2 =44.2
- (مرشد- طالب) ذات دلالة احصائية عالية حيث كانت قيمة كاي تربيع (3 ،001.) χ^2 =31.36
- (معلم- مرشد) ذات دلالة احصائية عالية حيث كانت قيمة كاي تربيع (3 ،001.) χ^2 =22.88

يتبين من الجدول (رقم 19) أن النسب في تقديرات المعلمين والمرشدين لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها تختلف جوهريا عن تقديرات الطلبة بشكل عام ، وعلى المستويات الأعلى للرفض بشكل خاص ،فبحسب تقديرات المعلمين والمرشدين فإن نسبة

الرفض الكامن والصريح حوالي 40% من الطلبة، مقابل 22% حسب تقديرات الطلبة أنفسهم، وهي في كل الأحوال نسب عالية وربما خطيرة وجديرة بالإهتمام من قبل الإدارات المدرسية والجهات المعنية الأخرى، وتستحق التخطيط لعملية تشخيصية ودراسات على المستوى العام والخاص للوقوف على الأسباب ومعالجتها او الحد منها.

النتائج الخاصة بالسؤال (8) ومناقشتها:

ما مدى التوافق بين اجابات عينة الطلبة من جهة وعينة المرشدين والمعلمين وأولياء الامور من جهة أخرى على الأسباب الواردة في المقياس الموزعة على الدوال/ الأبعاد الأربعة؟

أولاً: المقارنة بين التقديرات لكل فئة من فئات الدراسة(طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين)على اسباب سلوك الرفض المدرسي المشتركة في المقياس

للمقارنة بين تقديرات فئات الدراسة (طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) على اسباب الرفض المدرسي المشتركة في المقياس بالمستوي التفصيلي (وعددها 16 في المقياس الأصلي)، فقد تم حساب متوسطات التقديرات لكل فقرة/فئة كما هو مبين في الجدول (20).

جدول 20: متوسطات التقديرات لكل فئة من فئات الدراسة (طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) على اسباب سلوك الرفض المدرسي المشتركة في المقياس

العبارة (الفقرة) اسباب مقترحة لسلوك الرفض المدرسي	طالب 1	معلم 2	ولي أمر 3	مرشد 4
1. خوف الطالب من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين).	1.46	2.53	2.65	2.83
2. صعوبة يجدها الطالب في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة.	0.56	1.81	1.61	2.10
3. شعور الطالب بأنه يفضل البقاء مع والديه او احدهما على الذهاب الى المدرسة.	1.21	1.97	1.90	2.08
4. التغيب عن المدرسة يتيح للطالب ممارسة نشاطات مسلية لتمضية الوقت خارج البيت والمدرسة.	1.72	2.52	2.39	2.88
5. المدرسة بالنسبة للطالب مصدر يشعره بالحزن والاحباط	0.80	2.48	2.03	2.20
6. شعور الطالب بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.	0.40	2.10	1.94	2.23
7. استحواذ البيت على تفكير الطالب عندما يكون في المدرسة.	1.18	2.10	2.00	1.90
8. التغيّب عن المدرسة يتيح للطالب الفرصة للتحدث مع اشخاص ليسوا من عائلته.	0.97	2.48	2.45	2.50
9. تعاظم شعور الطالب بالخوف والعصبية عند وجوده في المدرسة مقارناً بما يشعر	1.13	2.41	2.23	2.38

به عند تواجده في البيت.				
10. عدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدى الطالب في المدرسة.	0.49	1.98	1.90	2.38
11. تفضيل الطالب البقاء مع أفراد عائلته على الذهاب الى المدرسة.	1.19	2.14	2.03	2.05
12. توفر بدائل او خيارت ممتعة يمارسها الطالب بالمشاركة مع زملائه خارج المدرسة.	1.47	2.83	2.74	2.70
13. شعور الطالب بالخوف والحزن المرافق لتفكيره بانتهاء عطلة نهاية الأسبوع.	1.07	2.52	2.13	2.35
14. سعي الطالب لتجنب أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) يكون فيها مضطرا للتحدث معهم او مقابلتهم.	1.44	2.07	2.00	1.90
15. تفضيل الطالب تلقي تعليمه في البيت على أن يتلقاه في المدرسة.	0.92	2.03	2.19	1.73
16. رفض الطالب الذهاب الى المدرسة بسبب رغبته في البحث عن فرص للاستمتاع بوقته خارج المدرسة.	1.02	2.52	2.48	2.70

وقد تم حساب الإرتباطات بين هذه المتوسطات للكشف عن التوافق الرتبي بين تقديرات الفئات الأربعة على الأسباب المحتملة للرفض المدرسي ، وكانت كما هي مبينة في الجدول (21)

جدول 21: معاملات الإرتباط التي تبين التوافق الرتبي بين متوسطات تقديرات فئات الدراسة على فقرات المقياس

الفئة (العينة)	teacher	parent	counselor
Student	.51	.60	.35
	.045	.015	.19
Teacher		.87	.75
		.000	.001
Parent			.72
			.002

ويلاحظ من معاملات الإرتباط أن هناك توافقا عاليا بين تقديرات المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين، وكانت جميع معاملات الإرتباط قوية ، وجميعها أعلى من .70 ، الا أن ارتباطات تقديرات كل فئة من هذه الفئات من جهة مع تقديرات الطلبة كانت ضعيفة، وأضعف هذه الإرتباطات بين تقديرات الطالب والمرشد ، وبدرجة متوسطة بين الطالب وولي الأمر. وبسبب التوافق العالي نسبيا بين المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين، فقد تم اعطاء رتب منفصلة للأسباب في المقياس لهذه الفئات مجتمعة ، مقابل رتب منفصلة لهذه الأسباب حسب تقديرات

الطلبة كما هو مبين في الجدول (22) حيث كان التوافق ضعيفا(0.397، 0.128 = sig) بين الرتب في تقدرات الفئات الثلاث مجتمعة من جهة والطلبة من جهة أخرى.

إن العمل الإرشادي يؤكد الدور الهام والكبير للمرشد المدرسي للتعامل مع جميع القضايا المتعلق بالطالب ليتحقق في النهاية الامن والاستقرار في البيئة المدرسية التي لا يمكن أن تكون بيئة صحية نفسياً دون الشعور فيها بالأمان. لقد أشارت عدة دراسات ومنها دراسة كيرني وآخرون (Kearney, Chapman& Cook, 2005) إلى أن سلوك الرفض المدرسي هو مشكلة صعبة وجدية يواجهها الآباء والتربويون وأخصائيوالصحة النفسية (في العيادات النفسية أوالمرشدون العاملون في المدارس) وأنها مشكلة صحية نفسية حيث أن أسبابها نفسية او انها تؤثر على الحالة النفسية في الدرجة الأولى بآثارها قريبة او بعيدة المدى، وهذا يؤكد على مدى أهمية أن تكون تلك الفئات على علم ووعي تام وكبير بالمشكلة، لذا فإن ما أظهرته النتائج من ضعف الارتباطات بين تقديرات الطلبة والمرشدين يعكس جانباً خطراً نوعاً ما وملفتاً للانتباه في ضوء ما تتطلبه طبيعة العمل الإرشادي في حقيقة الأمر.

جدول 22: تحويل متوسطات التقديرات للفئات (طالب، معلم، ولي أمر، مرشد) على الأسباب المحتملة لسلوك الرفض المدرسي الى رتب ، والدمج بين الفئات المتوافقة في تقديراتها(معلم،ولي أمر،مرشد) وايجاد الرتب لمتوسط المتوسطات

الرقم	متوسطات حسابية للتقديرات				رتب المتوسطات حسب الفئة				متوسط 2،3،4	رتب متوسط 2،3،4
	1. طالب	2. معلم	3. ولي أمر	4. مرشد	1. طالب	2. معلم	3. ولي أمر	4. مرشد		
1	1.46	2.53	2.65	2.83	3	2	2	2	2.67	**2
#2	0.56	1.81	1.61	2.10	14	16	16	11	1.84	16
###3	1.21	1.97	1.90	2.08	5	15	15	12	1.98	14
4	1.72	2.52	2.39	2.88	1	4	5	1	2.60	***3
5	0.80	2.48	2.03	2.20	13	7	10	10	2.24	8
6	0.40	2.10	1.94	2.23	16	11	13	9	2.09	9
7	1.18	2.10	2.00	1.90	7	11	12	15	2.00	12
8	0.97	2.48	2.45	2.50	11	7	4	5	2.48	5
9	1.13	2.41	2.23	2.38	8	8	6	7	2.34	6
10	0.49	1.98	1.90	2.38	15	14	15	7	2.09	10
11	1.19	2.14	2.03	2.05	6	9	10	13	2.07	11
12	1.47	2.83	2.74	2.70	2	1	1	4	2.76	*1
13	1.07	2.52	2.13	2.35	9	4	8	8	2.33	7
14	1.44	2.07	2.00	1.90	4	12	12	15	1.99	13

15	1.98	16	7	13	12	1.73	2.19	2.03	0.92	##15
4	2.57	4	3	4	10	2.70	2.48	2.52	1.02	16

يتبين من الجدول السابق (رقم 22) أن اقوى ثلاثة اسباب محتملة للرفض المدرسي ومشتركة بين جميع الفئات هي :

4. التغيب عن المدرسة يتيح للطالب ممارسة نشاطات مسلية لتمضية الوقت خارج البيت والمدرسة. (الفقرة 4، وتعود للدالة رقم 4)

1. خوف الطالب من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين). (الفقرة 1، وتعود للدالة رقم 1)

12. توفر بدائل او خيارت ممتعة يمارسها الطالب بالمشاركة مع زملائه خارج المدرسة. (الفقرة 12، وتعود للدالة رقم 4)

بينما كانت اضعف ثلاثة اسباب بشكل عام هي:

15. تفضيل الطالب تلقي تعليمه في البيت على أن يتلقاه في المدرسة. (الفقرة 15، وتعود للدالة رقم 3)

3. شعور الطالب بأنه يفضل البقاء مع والديه او احدهما على الذهاب الى المدرسة. (الفقرة 3، وتعود للدالة رقم 3)

2. صعوبة يجدها الطالب في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة. (الفقرة 2، وتعود للدالة رقم 2)

يلاحظ من الأولويات في الأسباب ما يلي:

- ضرورة مراعاة الفروق بين الفئات وداخل الفئات لأغراض التشخيص والمعالجة وليس لأغراض التعميم للنتائج
- التفكير بدلالات الضعف النسبي في التوافق بين ترتيب الطالب وترتيب المرشد لأسباب الرفض المدرسي، وانعكاساته على العملية الإرشادية.
- اهمية تعدد مصادر المعلومات في تشخيص الأسباب الحقيقية للرفض المدرسي
- ملاحظة ان المدرسة ليست المكان المريح او الجاذب بالنسبة للطالب فيما يتعلق بالنشاطات المدرسية، فهي المكان الذي اعتاد الذهاب اليه تلقائيا.

- ضرورة الدخول بدراسات تشخيصية من النوع الإجرائي (action research) للوقوف على المخاوف الحقيقية المتعلقة بالمدرسة(مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين).

ثانياً: المقارنة بين تقديرات الفئات الأربعة (طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) على مستوى الدوال/ الأبعاد والمقياس ككل:

للمقارنة بين تقديرات الفئات الأربعة (طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) على مستوى الدوال/الأبعاد والمقياس ككل فقد تم حساب متوسطات التقديرات على مستوى البعد ، وعددها اربعة دوال/ابعاد، بواقع اربع فقرات في كل بعد ، وعلى المقياس ككل ، كما هو مبين في الجدول (23) متبوعا بنتائج تحليل التباين الأحداي للمقياس ككل في الجدول (24) ومتبوعا أيضا بجدول المقارنات البعدية(الجدول 25) ،

جدول 23 : متوسطات التقديرات لكل فئة من فئات الدراسة (طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) على ابعاد اسباب الرفض المدرسي، والمقياس ككل

الدوال (الأبعاد)	الفئة	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	حجم العينة
function1	طالب	4.46	3.587	208
	معلم	9.95	2.645	58
	ولي أمر	9.03	3.554	31
	مرشد	9.75	2.817	40
	Total	6.45	4.199	337
function2	طالب	2.89	3.048	208
	معلم	7.97	2.435	58
	ولي أمر	7.45	3.510	31
	مرشد	8.60	2.925	40
	Total	4.86	3.896	337
function3	طالب	4.49	4.034	208
	معلم	8.24	3.051	58
	ولي أمر	8.13	3.766	31
	مرشد	7.75	3.664	40
	Total	5.86	4.179	337
function4	طالب	5.18	4.309	208
	معلم	10.34	2.941	58
	ولي أمر	10.06	3.651	31

40	3.591	10.78	مرشد
337	4.702	7.18	**Total**

جدول 24: نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات الفئات الأربع على المقياس ككل

Dependent Variable: measure

Partial Eta Squared	Sig.	F	Mean Square	Df	Type III Sum of Squares	Source
.415	.000	78.862	9769.066	3	29307.198	Corrected Model
.827	.000	1592.400	197259.460	1	197259.460	Intercept
.415	.000	78.862	9769.066	3	29307.198	Group
			123.876	333	41250.576	Error
				337	270470.987	Total
				336	70557.774	Corrected Total

حيث تشير نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين متوسطات تقديرات الفئات الأربع على المقياس ككل الى فروق دالة احصائيا ($p<0.001$) بين هذه المتوسطات، وان الدلالة العملية لهذه الفروق متوسطة (نسبة التباين في الدرجات على المقياس والتي تعود الى الفروق في المتغير المستقل(طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) وهي هنا حوالي 46% اي ما يقابل معامل ارتباط حوالي 0.64، وحيث أنه تبين وجود فروق في متوسطات تقديرات الفئات الأربعةعلى المقياس ككل فقد تم اجراء فقد تم اجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار بينفيروني(Benferroni) (المبينة في الجدول رقم 25) لفحص مصدر ذلك الفرق الذي كشفت عنه نتائج تحليل التباين الأحادي ، وقد تبين أن الفرق ينحصر بين كل فئة من الفئات الثلاث (معلم ،ولي أمر، ومرشد) من جهة وفئة الطلبة من جهة اخرى وبدلالة احصائية عالية ($p<0.001$) لكل مقارنة، بينما كانت جميع المقارنات الأخرى غير دالة احصائيا.

جدول 25: نتائج المقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات والمجموعات التي تبين مصادر الفرق الدال احصائيا بين المتوسطات على المقياس الكلي لسلوك الرفض المدرسي(تعني دال احصائيا على مستوى 0.001)**

المجموعة	مجموعة المقارنة	فروق المتوسطات
طالب1	2	**-19.47**
	3	**-17.65**
	4	**-19.85**
معلم2	3	1.82
	4	-.37
ولي أمر3	2	-1.82
	4	-2.19
مرشد4	2	.37
	3	2.19

أما فيما يتعلق بنتائج تحليل التباين المتعدد في ضوء الإرتباطات الداخلية بين الأبعاد المشار اليها في الجدول رقم (26) بالنسبة للطلبة، ومعاملات الإرتباط الدالة احصائيا والعالية نسبيا بين الأبعاد على العينة ككل (337) المبينة في الجدول (26)، فتشير الى امكانية التعامل معها كمتغيرات جزئية موزعة على اساس منطقي واحصائي(التحليل العاملي على عينة الطلبة) واخضاعها للتحليل الإحصائي المتعدد، والمبينة في الجدول (27) متبوعة بنتائج تحليل التباين الأحادي البعدي في الجدول نفسه، والمقارنات البعدية (الجدول 28) .

جدول 26: معاملات الإرتباط الداخلية بين الأبعاد في المقياس (جميع المعاملات قوية ودالة احصائيا($p\leq0.001$)) وعلى العينة الكلية(337)

الدالة	function2	function3	function4
function1	**.79**	**.60**	**.65**
function2		**.61**	**.62**
function3			**.56**

جدول 27: نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق بين المتوسطات على الأبعاد الأربعة للمقياس التي تعزى الى عينات الدراسة (طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين)

Partial Eta Squared	Sig.	F	Mean Square	df	Type III Sum of Squares	Dependent Variable	Source
.367	.001	64.379	725.025	3	2175.074	function1	Group
.419	.001	79.971	711.848	3	2135.545	function2	
.174	.001	23.330	339.667	3	1019.001	function3	
.295	.001	46.355	729.388	3	2188.165	function4	
			11.262	333	3750.176	function1	Error
			8.901	333	2964.141	function2	
			14.559	333	4848.313	function3	
			15.735	333	5239.690	function4	

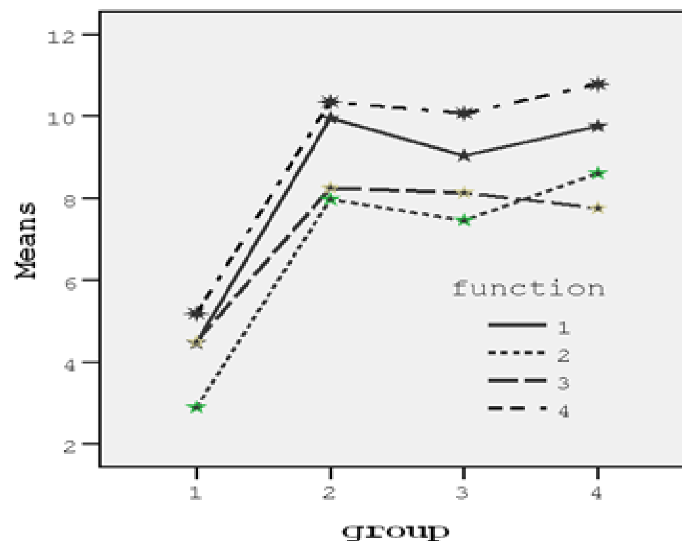
*** Wilks' Lambda = 0.168 F=407.98 df(4, 330) $p \leq 0.001$**

جدول 28: المقارنات البعدية لفحص الفروق الدالة احصائيا($p \leq 0.001$) بين المتوسطات لتقديرات العينات في المجموعات على كل دالة

الفرق بين المتوسطات	مجموعة المقارنة	المجموعة	البعد
**-5.487	2	1	function1
**-4.571	3		
**-5.289	4		
.916	3	2	
.198	4		
-.718	4	3	
**-5.077	2	1	function2
**-4.563	3		
**-5.712	4		

.514	3	2	
-.634	4		
-1.148	4	3	
**-3.746	2	1	function3
**-3.634	3		
**-3.255	4		
.112	3	2	
.491	4		
.379	4	3	
**-5.165	2	1	function4
**-4.885	3		
**-5.595	4		
.280	3	2	
-.430	4		
-.710	4	3	

ويبين الشكل (11) الصورة البيانية للمتوسطات على الأبعاد المشار اليها في الجدول (16)، وهي تشير بوضوح الى أن الفروق التي كشف عنها تحليل التباين المتعدد ، والمقارنات التفصيلية على كل بعد (الذي يقابل تحليل التباين الأحادي البعدي)، ثم المقارنات التفصيلية البعدية على المجموعات في كل بعد، وهي المبينة في الجدول (22) تشير بمجملها الى أن الفروق الدالة احصائيا($p<0.001$) مع دلالاتها العملية الموضحة في نهاية الجدول (Partial Eta Squared) جميع الدلالات العملية عالية نسبيا، وهي تقابل ارتباطات تزيد عن 0.50 في حدها الأدنى) تعود الى تقديرات الطلبة المتدنية مقابل تقديرات الفئات الثلاث الأخرى على كل دالة.



شكل 11: الصورة البيانية للمتوسطات الحسابية لتقديرات المجموعات(طلبة ومعلمين وأولياء أمور ومرشدين) على أبعاد مقياس سلوك الرفض المدرسي

وبالنظر من زاوية أخرى الى الفروق في المتوسطات على الدوال لكل فئة من فئات الدراسة (قياسات متكررة repeated measures) الموضحة في الصورة البيانية من الشكل (11)، فقد تم اجراء تحليل التباين على القياسات المتكررة لكل فئة من فئات الدراسة بغرض ترتيب الدوال في المقياس حسب دورها في تحديد سلوك الرفض المدرسي من وجهة نظر كل فئة، وبالتالي التعرف على مساهمتها في المقياس في حالة تطويره في دراسات لاحقة قد تأخذ بالإعتبار الأوزان النسبية للدوال عند تحديد المتغيرات ضمن كل دالة.

وبناء على الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات للقياسات المتكررة في الجدول (28)، وعدد المقارنات الدالة في كل فئة (4،3،4،3 على التوالي من أصل 6 مقارنات في كل مرة) ، فقد تم تحديد رتب الدوال في كل فئة بناء على المتوسطات رقميا مرة*، وبناء على الفروق الدالة احصائيا مرة أخرى** كما هو مبين في الجدول (29)، حيث تشير الى التوافق الرتبي التام rank isomorphism بين الفئات الثلاث (معلم، ولي أمر، ومرشد) حيث كان ترتيب الدوال (1،4،4،1) بمعنى تشارك الدالة رقم 1، والدالة رقم 4 في الرتبة والأهمية، ويليهما الدالتين 3،2، المتشاركتين في الرتبة والأهمية أيضا. أما بالنسبة للطلبة فقد كانت الدالة رقم 2 هي الأقل أهمية في تحديد سلوك الرفض المدرسي مقارنة بالدوال الأخرى الثلاث (4،3،1) المتشاركة في الرتبة والأهمية من وجهة نظر الطلبة عندما يكون الغرض هو التعميم والتعرف على الصورة الكلية لسلوك الرفض المدرسي بين الطلبة من وجهة نظر جميع الفئات المعنية بذلك. أما عندما يكون الغرض تشخيصيا ، فإن المطلوب هو تطوير نسخة تشخيصية من المقياس (Diagnostic Form) بالإستفادة من الأسباب التفصيلية التي وردت في الجزء المفتوح من المقياس، والذي يتطلب اجراءات جادة في تصنيف الفقرات على الدوال ، ودراسة خصائص الفقرات وتقديم مؤشرات على صدق وثبات هذه الصورة من المقياس بما في ذلك الصدق التلازمي بين الصورتين العامة والتشخيصية.

وبالنظر إلى تقاطع الدوال لدى الفئات الاربعة مشتركة نجد أن الدالة رقم (4) هي التي احتلت أعلى اتفاق على انها السبب الرئيس للرفض المدرسي لدى فئة الطلبة في المرحلة العمرية من الصف السابع إلى العاشر، وبالمقابل نجد أن الدالة رقم (2) قد احتلت أدنى اتفاق وهذا يعزز النتائج السابقة (الجدول رقم 14 والجدول رقم 15) في هذه الدراسة المتعلقة بالرتب التي احتلتها الأسباب المحتملة لرفض المدرسة حسب متوسطات تقديرات الطلبة.

جدول 29: الفروق بين المتوسطات على الدوال في المقياس (قياسات متكررة repeated measures) ودلالاتها الإحصائية

	الدالة	المقارنة بين الدوال	الفرق	sig	عدد المقارنات الدالة احصائيا من أصل 6
طالب	1	2	1.572	.000	3
		3	-.034	1.000	
		4	-.719	.069	
	2	3	-1.606	.000	
		4	-2.291	.000	
	3	4	-.685	.155	
معلم	1	2	1.983	.000	4
		3	1.707	.000	
		4	-.397	1.000	
	2	3	-.276	1.000	
		4	-2.379	.000	
	3	4	-2.103	.000	
ولي أمر	1	2	1.581	.012	3
		3	.903	.360	
		4	-1.032	.631	
	2	3	-.677	.406	
		4	-2.613	.001	
	3	4	-1.935	.010	
مرشد	1	2	1.150	.029	4
		3	2.000	.002	
		4	-1.025	.370	
	2	3	.850	.436	
		4	-2.175	.009	
	3	4	-3.025	.001	

جدول 30 : ترتيب الدوال في المقياس حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات فئات الدراسة(1. طالب، 2. معلم ،3. ولي أمر، 4. مرشد)

الدوال (الأبعاد)	الفئة	الوسط الحسابي(مقربة لرقم عشري واحد)	الرتبة*	الرتبة**	الإنحراف المعياري	حجم العينة
function1	طالب	4.5	2	1	3.59	208
function2		2.9	4	4	3.05	
function3		4.5	2	1	4.03	
function4		5.2	1	1	4.31	
function1	معلم	10.0	2	1	2.65	58
function2		8.0	4	3	2.44	

	3.05	3	3	8.2		function3
	2.94	1	1	10.3		function4
31	3.55	1	2	9.0	ولي	function1
	3.51	3	4	7.5	أمر	function2
	3.77	3	3	8.1		function3
	3.65	1	1	10.1		function4
40	3.59	1	1	10.8	مرشد	function1
	2.93	3	3	8.7		function2
	3.66	3	4	7.8		function3
	2.82	1	2	9.8		function4

**الرتب حسب الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات   *الرتب حسب المتوسطات الحسابية الرقمية

النتائج الخاصة بالأسئلة المفتوحة ومناقشتها:

النتائج الخاصة بالأسئلة (1 و 2 و 3 و 4) ومناقشتها:

- **ما أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة (الذكور والإناث)؟**
- **ما مدى التوافق بين اجابات الطلبة الذكور والإناث معاً في تحديدهم لأهم الاسباب التي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى رفض المدرسة؟**
- **ما أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر المرشدين والمعلمين وأولياء الأمور والأخصائيين النفسيين؟**
- **ما مدى التوافق في اراء الفئات المشاركة بالدراسة (المرشدين ، والمعلمين ولأولياء الأمور، والطلبة (الذكور والإناث)) في تحديدهم لأهم الأسباب التي يراها كل منهم للرفض المدرسي؟**

قدم الطلبة كماً كبيراً وطيفا واسعا من الأسباب التفصيلية الكامنة وراء الرفض المدرسي، منها ماهو مباشر وآخر غير مباشر ، مع اختلاف واضح في جذور هذه الأسباب ومصادرها. ويتضح من هذه الأسباب ان بعضها موقفي يرتبط بحاجة معينة لدى الطالب، ويمكن ان يزول سلوك الرفض المدرسي بزوال السبب، الا ان الأثر التراكمي لهذه الأسباب يمكن ان يحول الرفض المدرسة من حالة موقفية الى سمة ثابتة نسبيا قد يصعب محوها او التغلب عليها. وقد تم دراسة هذه الاسباب وفق الخطوات التالية:

1. الاطلاع العام على اجابات الطلبة، واجابات الفئات الأخرى (المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور) على السؤال المتعلق بذكر الاسباب المحتملة والتي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى رفض المدرسة من وجهة نظرهم.
2. تصنيف الاسباب التي ذكرها الطلبة في مجموعات وفق المصدر الذي يرتبط به السبب علماً بأنه تمّ تهذيب صياغة الاسباب مع محاولة الإحتفاظ بالصيغ والمفردات التي ذكرت فيها بهدف الإحتفاظ بالمعنى والدلالة التي تحملها العبارة الشارحة للسبب.
3. تحديد عدد الطلبة الذين ذكروا كل سبب.
4. توضيح تقاطعات هذه الاجابات مع اجابات المعلمين والمرشدين واولياء الأمور، من خلال تحديد عدد الافراد من هذه الفئات والذين تكرر لديهم ذكر السبب الذي ذكره الطلبة. (ملحق 16)
5. تنظيم الاسباب التي ذكرها المعلمون (ولم يذكرها الطلبة) وتوضيح تقاطعات هذه الاجابات مع اجابات المرشدين واولياء الأمور من خلال تحديد عدد الافراد من هاتين الفئتين والذين تكرر لديهم ذكر السبب الذي ذكره المعلمون. (الجدول رقم 31)

جدول 31: الاسباب التي ذكرها المعلمون (ولم يذكرها الطلبة) وتقاطعاتها مع تكرارات المرشدين وأولياء الأمور

العبارة	المعلمون	المرشدون	اولياء الامور
1. الخوف من العقوبات المدرسية (مجلس الضبط المدرسي)	1		
2. اعتقاد الطالب بأن المدرسة هي تقييد للحرية (عدم الرغبة بالتقيد بالنظام المدرسي)	2	2	
3. الميول لتحقيق رغبات خارج أسوار المدرسة	1		
4. قلة الوازع الديني لدى الطالب	1		
5. المرور بفترة المراهقة التي يتغير بها تفكير واهتمامات الطالب (خصائص المرحلة العمرية)	1	3	
6. الهروب من الامتحان	2		
7. دلال الأهل الزائد لأبنائهم	2	3	
8. ضعف الناحية الإرشادية في المدرسة	1		
9. الخوف من امتحان الثانوية العامة	1		
10. غياب دور الأب في الاسرة	2		
11. ضعف الصلة بين الطالب والإدارة والمعلم (عدم توفر جو من الألفة	2		

والاحترام المتبادل)		
12. عدم حب الطالب لمادة دراسية ما	1	
13. ضعف تأسيس الطالب في المراحل المبكرة	1	
14. ضعف التواصل الفعال بين المدارس والمجتمع الحلي	2	1
15. ضعف انتماء الطالب للمدرسة	3	
16. عدم الثقة بمستقبل الدولة سياسياً (التأثر بالأوضاع السياسية)	2	

6. تحديد الاسباب التي انفرد بذكرها المرشدون دون الفئات الأخرى (الطلبة، المعلمون، اولياء الامور). (الجدول رقم 32)

جدول 32: الأسباب التي انفرد بذكرها المرشدون

العبارة	المرشدون
1. وجود اضطرابات نفسية عند الطالب (مثل الرهاب الاجتماعي)	1
2. سوء التكيف	6
3. النظام التسيبي في الأسرة (عدم وجود نظام في الاسرة)	2
4. النظرة المغلوطة للتعليم في المدارس (ان المدرسة لها بعد معرفي فقط)	3
5. قناعة الطالب بأن العمل المبكر أفضل للحصول على المال	1

7. ترتيب الأسباب التي ذكرها الطلبة بشكل عام ترتيباً تنازلياً وفق تكرار السبب عند الطلبة الذكور وما يقابلها من التكرارات لدى فئة الطلبة (الإناث) وفئة المعلمين والمرشدين واولياء الامور. (ملحق 17)

8. تحديد أعلى عشرين سبباً أخذت أعلى نسبة (أعلى تكرار) لدى عينة الذكور مقارناً بالأسباب التي أخذت أعلى تكرار لدى الفئات الأخرى مرتبة تنازلياً. (الجدول رقم 33)

جدول 33: أعلى عشرين سبباً أخذت أعلى نسبة (أعلى تكرار) لدى عينة الذكور مقارناً بالأسباب التي أخذت أعلى تكرار لدى الفئات الأخرى مرتبة تنازلياً

السبب عند الذكور	النسبة	ترتيب السبب عند الفئات الأخرى			
		الإناث	المعلمون	المرشدون	أولياء الأمور

1. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لأراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	%85	1	10	5	8
2. إساءة المدير للطالب (الأسلوب الديكتاتوري، الضرب، الشتائم)	%44	30	0	0	0
3.عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	%43	3	2	9	2
4.عدم وجود قاعات (ملاعب) وأدوات رياضية وعدم جودة ملعب كرة القدم	%41	0	32	0	8
5.الشعور بالملل في المدرسة بشكل عام أو أثناء الحصص (خاصة العلمية منها)	%34	42	16	0	2
6. عدم توفر خدمات (مراوح في الصيف، وصوبات في الشتاء)	%32	5	0	0	0
7.وجود أمور جاذبة خارج المدرسة	%30	36	16	0	0
8.سوء المرافق من حمامات ومشارب (عدم نظافة، عدم صيانة، عدم توفر الماء للشرب او التنظيف)	%30	0	1	20	8
9.الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام المدرسي أو بعده	%30	6	10	9	0
10.طول الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة (كثرة عدد الحصص)	%27	15	6	0	5
11. عدم توفر أو عدم تفعيل مختبرات المهني والعلوم والحاسوب	%25	42	0	0	8
12. الخوف من الامتحانات (كثرتها، صعوبتها)	%24	7	16	0	0
13. الدوام المبكر (الاستيقاظ المبكر الساعة 6)	%21	19	32	0	0
14. عدم تخصيص حصص رياضة بعدد كافٍ	%21	51	32	0	0
15. المحاباة بين الطلاب (المتميز عن الضعيف، أبناء المعلمين عن غيرهم، سوء توزيع فرص المشاركة خلال الحصة)	%21	13	0	20	5
16.قصر وقت الفرصة	%21	25	0	0	0
17. الشعور بالإحباط والتوتر من الجو المدرسي	%20	7	0	0	0
18.وجود مشكلات عائلية تشغل تفكير الطالب (التفكك الأسري)	%20	26	6	3	5
19.الخوف من المعلم	%20	2	0	9	8
20.رفاق السوء (الشللية) الذين يشجعون على القيام بأمور مخالفة كالتدخين	%20	39	5	7	8

9. تحديد أعلى عشرين سبباً أخذت أعلى نسبة (أعلى تكرار) لدى عينة الإناث مقارناً بالأسباب التي أخذت أعلى تكرار لدى الفئات الأخرى مرتبة تنازلياً. (الجدول رقم 34)

جدول 34: أعلى عشرين سبباً أخذت أعلى نسبة (أعلى تكرار) لدى عينة الاناث مقارناً بالأسباب التي أخذت أعلى تكرار لدى الفئات الأخرى مرتبة تنازلياً

السبب عند الاناث	النسبة	ترتيب السبب عند الفئات الأخرى			
		الذكور	المعلمون	المرشدون	اولياء الامور
1. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لآراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	%67	1	10	5	8
2. الخوف من المعلم	%32	13	0	9	8
3. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	%31	3	2	9	2
4. عدم حب الطالب للمعلم (نفور الطالب من المعلم)	%31	26	10	0	8
5. عدم توفر خدمات (مراوح في الصيف، وصوبات في الشتاء)	%30	6	0	0	0
6. الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام المدرسي أو بعده	%26	8	10	9	0
7. الخوف من الامتحانات (كثرتها، صعوبتها)	%21	11	16	0	0
8. الشعور بالإحباط والتوتر من الجو المدرسي	%21	13	0	0	0
9. عدم الشعور بالأمان والطمأنينة والحنان	%21	0	0	0	0
10. الخوف من الامتحانات الشفهية والفجائية	%20	25	0	0	0
11. عدم وجود ميول (دافعية) للتعلم	%20	24	7	20	0
12. اللجوء للعقاب مباشرة دون تفهم عذر الطالب	%19	19	0	0	0
13. المحاباة بين الطلاب (المتميز عن الضعيف، أبناء المعلمين عن غيرهم، سوء توزيع فرص المشاركة خلال الحصة)	%18	12	0	20	5
14. عدم القدرة على الانسجام مع الطلاب وتكوين الصداقات (العزلة)	%15	0	32	0	0
15. طول الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة (كثرة عدد الحصص)	%14	9	6	0	5
16. إهمال الآباء لأبنائهم وعدم تشجيعهم على الدراسة (اللامبالاة، غياب الرقابة، عدم متابعة، عدم التوجيه، عدم الوعي)	%13	14	3	2	1
17. ضيق الغرفة الصفية وعدم مناسبتها لعدد الطلاب	%13	22	16	0	0

(الأمر الذي ينجم عنه زيادة المشكلات وحدوث سرقات)					
18. عدم وجود أصدقاء أو عدم وجود صداقات كافية	%13	24	16	0	0
19. الدوام المبكر (الاستيقاظ الساعة 6)	%11	22	32	0	0
20. وجود مشكلات بين الطلاب داخل غرفة الصف أو داخل المدرسة	%8	14	0	0	0

10.تحديد الأسباب التي أخذت أعلى اتفاق بين الطلبة الذكور والإناث، تمّ تنظيمها بناءً على أعلى التكرارات لدى الفئتين، وتحديد ترتيب كل سبب من هذه الاسباب لدى عينة المعلمين والمرشدين. (الجدول رقم 35)

جدول 35: الاسباب التي أخذت أعلى اتفاق بين عينة الطلبة الذكور والإناث مرتبة تنازلياً حسب التقاطعات لأعلى تكرارات لدى العينتين معاً وترتيبها لدى فئة المعلمين والمرشدين

السبب/ العبارة	التكرارات لدى الذكور (من 105)	التكرار لدى الإناث (من 103)	المجموع (من 208)	النسبة الكلية	ترتيب السبب لدى عينة المعلمين	ترتيب السبب لدى عينة المرشدين
1. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لآراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	89	69	158	%76	الثامن (4 تكرارات)	الرابع (6 تكرارات)
2. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	45	32	77	%37	الثاني (10 تكرارات)	السابع (3 تكرارات)
3. عدم توفر خدمات (مراوح في الصيف، وصوبات في الشتاء)	34	31	65	%31	لم تُذكر	لم تُذكر
4. الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام المدرسي أو بعده	31	27	58	%28	الثامن (4 تكرارات)	السابع (3 تكرارات)
5. الخوف من المعلم	21	33	54	%26	لم تُذكر	السابع (3 تكرارات)
6. الخوف من الامتحانات (كثرتها، صعوبتها)	25	22	47	%23	العاشر (تكراران)	لم تُذكر
7. الشعور بالإحباط والتوتر من الجو المدرسي	21	22	43	%21	لم تُذكر	لم تُذكر
8. طول الوقت الذي يقضيه االطالب في	28	14	42	%20	السادس (6	لم تُذكر

المدرسة (كثرة عدد الحصص)					تكرارات)	
9. المحاباة بين الطلاب (المتميز عن الضعيف، أبناء المعلمين عن غيرهم، سوء توزيع فرص المشاركة خلال الحصة)	22	19	41	%20	لم تُذكر	التاسع (1 تكرار)
10. الدوام المبكر (الاستيقاظ الساعة 6)	22	11	33	%16	الحادي عشر (1 تكرار)	لم تُذكر

11.تحديد أعلى عشرين سبب أخذت أعلى اتفاق لدى عينة المعلمين، تمّ تنظيمها بناءً على أعلى التكرارات لدى هذه الفئة، ويقابلها ترتيب كل سبب من هذه الاسباب لدى الفئات الأخرى (الطلبة الذكور، والاناث، والمرشدين، وأولياء الأمور). (الجدول رقم 36)

جدول 36: الأسباب التي حصلت على أعلى تكرار لدى عينة المعلمين (58 معلماً ومعلمة) مرتبة تنازلياً وترتيبها لدى(الطلبة الذكور، والاناث، والمرشدين، وأولياء الأمور)

السبب عند المعلمين (مرتبة تنازلياً حسب التكرار)	تكراره	ترتيب السبب عند الفئات الأخرى			
		الذكور	الاناث	المرشدون	أولياء الأمور
1. سوء المرافق من حمامات ومشارب (عدم نظافة، عدم صيانة، عدم توفر الماء للشرب او التنظيف)	11	7	0	20	8
2. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	10	3	3	9	2
3. إهمال الآباء لأبنائهم وعدم تشجيعهم على الدراسة (اللامبالاة، غياب الرقابة، عدم متابعة، عدم التوجيه، عدم الوعي)	9	14	16	2	1
4. صعوبة المناهج	8	19	20	8	0
5. رفاق السوء (الشللية) الذين يشجعون على القيام بأمور مخالفة كالتدخين	7	13	39	7	8
6. طول الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة (كثرة عدد الحصص)	6	9	15	0	5
7. الوضع المادي المتدني للعائلة	6	27	51	0	8
8. عدم توفر بيئة مدرسية تعليمية مشجعة (محفزة) للتعليم	5	20	20	0	4
9. عدم وجود ميول (دافعية) للتعلم	5	24	10	20	0
10. حب الطالب للهو واللعب (اللامبالاة وعدم الجدية في أمور الحياة، عدم وعي)	5	27	36	16	8
11. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لآراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	4	1	1	5	8
12. الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام	4	8	6	9	0

المدرسي أو بعده					
13. عدم حب الطالب للمعلم (نفور الطالب من المعلم)	4	26	3	0	8
14. عدم ثقة الطالب بنفسه والشعور بالنقص	3	26	30	0	0
15. مستوى التحصيل المتدني للطالب (ضعف التحصيل)	3	28	26	1	8
16. ضعف انتماء الطالب للمدرسة	3	0	0	0	0
17. ضغط الدراسة والواجبات البيتية والشعور بضغط الوقت	3	25	39	20	0
18. الشعور بالملل في المدرسة بشكل عام أو أثناء الحصص (خاصة العلمية منها)	2	5	42	0	2
19. وجود أمور جاذبة خارج المدرسة	2	7	36	0	0
20. الخوف من الامتحانات (كثرتها، صعوبتها)	2	11	7	0	0

12. تحديد أعلى عشرين سبب أخذت أعلى اتفاق لدى عينة المرشدين، تمّ تنظيمها بناءً على أعلى التكرارات لدى هذه الفئة، يقابلها ترتيب كل سبب من هذه الاسباب لدى الفئات الأخرى (الطلبة الذكور، والاناث، المعلمين، وأولياء الأمور). (الجدول رقم 37)

جدول 37: الأسباب التي حصلت على أعلى تكرار لدى عينة المرشدين مرتبة تنازلياً وترتيبها لدى الفئات الأخرى (الطلبة الذكور، والاناث، المعلمين، وأولياء الأمور)

السبب عند المرشدين (مرتبة تنازلياً حسب التكرار)	تكراره	ترتيب السبب عند الفئات الأخرى			
		الذكور	الإناث	المعلمون	أولياء الأمور
1. مستوى التحصيل المتدني للطالب (ضعف التحصيل)	29	28	26	13	8
2. إهمال الآباء لأبنائهم وعدم تشجيعهم على الدراسة (اللامبالاة، غياب الرقابة، عدم متابعة، عدم التوجيه، عدم الوعي)	9	14	16	3	1
3. وجود مشكلات عائلية تشغل تفكير الطالب (التفكك الأسري)	8	13	26	16	5
4. الرغبة في ايجاد فرص عمل أخرى	7	22	39	16	0
5. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لآراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	6	1	1	10	8
6. سوء التكيف	6	0	0	0	0
7. رفاق السوء (الشللية) الذين يشجعون على القيام بأمور مخالفة كالتدخين	5	13	39	5	8
8. صعوبة المناهج	4	19	20	4	0
9. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	3	3	3	2	2
10. الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام المدرسي أو بعده	3	8	6	10	0
11. الخوف من المعلم	3	13	2	0	8

12. عدم كفاءة المعلم (عدم فهمه لحاجات الطلاب، عدم تعزيز، عدم قدرته على إيضاح الدرس، استخدام اسلوب التلقين (لوح+طبشورة))	3	17	26	0	8
13. المرور بفترة المراهقة التي يتغير بها تفكير واهتمامات الطالب (خصائص المرحلة العمرية)	3	0	0	32	0
14. دلال الأهل الزائد لأبنائهم	3	0	0	16	0
15. النظرة المغلوطة للتعليم في المدارس (ان المدرسة لها بعد معرفي فقط)	3	0	0	0	0
16. القسوة والشدة في تعامل الآباء مع الأبناء	2	25	50	16	8
17. حب الطالب للهو واللعب (اللامبالاة وعدم الجدية في أمور الحياة، عدم وعي)	2	28	36	7	8
18. اعتقاد الطالب بأن المدرسة هي تقييد للحرية (عدم الرغبة بالتقيد بالنظام المدرسي)	2	0	0	16	0
19. النظام التسيبي في الأسرة (عدم وجود نظام في الاسرة)	2	0	0	0	0
20. الروتين اليومي في المدرسة (لا يوجد اختلاف كل يوم نفس الشيء)	2	25	0	16	4

13.تحديد أعلى عشرين سبب أخذت أعلى اتفاق لدى عينة أولياء الأمور، تمّ تنظيمها بناءً على أعلى التكرارات لدى هذه الفئة، ويقابلها ترتيب كل سبب من هذه الاسباب لدى الفئات الأخرى (الطلبة الذكور، والاناث، المعلمين، والمرشدين). (الجدول رقم 38)

جدول 38: الأسباب التي حصلت على أعلى تكرار لدى عينة أولياء الأمور مرتبة تنازلياً وترتيب كل سبب من هذه الاسباب لدى الفئات الأخرى (الطلبة الذكور، والاناث، المعلمين، والمرشدين)

السبب عند أولياء الأمور (مرتبة تنازلياً حسب التكرار)	تكراره	ترتيب السبب عند الفئات الأخرى			
		الذكور	الإناث	المعلمون	المرشدون
1. إهمال الآباء لأبنائهم وعدم تشجيعهم على الدراسة (اللامبالاة، غياب الرقابة، عدم متابعة، عدم التوجيه، عدم الوعي)	7	14	16	3	2
2. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	4	3	3	2	9
3. الشعور بالملل في المدرسة بشكل عام أو أثناء الحصص (خاصة العلمية منها)	4	5	42	16	0
4. عدم توفر بيئة مدرسية تعليمية مشجعة (محفزة) للتعليم	3	20	20	7	0
5. الروتين اليومي في المدرسة (لا يوجد اختلاف كل يوم نفس الشيء)	3	25	0	16	16
6. المدة الطويلة للحصة (طول وقت الحصة)	3	17	0	0	0
7. طول الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة (كثرة	2	9	15	6	0

عدد الحصص)					
8. المحاباة بين الطلاب (المتميز عن الضعيف، أبناء المعلمين عن غيرهم، سوء توزيع فرص المشاركة خلال الحصة)	2	12	13	0	20
9. وجود مشكلات عائلية تشغل تفكير الطالب (التفكك الأسري)	2	13	26	16	3
10. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لآراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	1	1	1	10	5
11. عدم وجود قاعات (ملاعب) وأدوات رياضية وعدم جودة ملعب كرة القدم	1	4	0	32	0
12. سوء المرافق من حمامات ومشارب (عدم نظافة، عدم صيانة، عدم توفر الماء للشرب او التنظيف)	1	7	0	1	20
13. عدم توفر أو عدم تفعيل مختبرات المهني والعلوم والحاسوب	1	10	42	0	0
14. الخوف من المعلم	1	13	2	0	9
15. رفاق السوء (الشللية) الذين يشجعون على القيام بأمور مخالفة كالتدخين	1	13	39	5	7
16. الشعور بالارهاق والتعب والإجهاد	1	16	0	0	0
17. عدم كفاءة المعلم (عدم فهمه لحاجات الطلاب، عدم تعزيز، عدم قدرته على إيضاح الدرس، استخدام اسلوب التلقين (لوح+طبشورة))	1	17	26	0	9
18. استخدام أسلوب العقاب الجماعي وأساليب عقاب غير مناسبة لعمر الطالب	1	25	42	0	0
19. القسوة والشدة في تعامل الآباء مع الأبناء	1	25	50	16	16
20. عدم حب الطالب للمعلم (نفور الطالب من المعلم)	1	26	3	10	0

وللكشف عن درجة التوافق في اراء الفئات المشاركة بالدراسة (المرشدين ، والمعلمين ولأولياء الأمور، والطلبة (طلاب وطالبات) في تحديدهم لأهم الأسباب (أعلى 20 سبب) التي يراها كل منهم للرفض المدرسي، من خلال الإرتباط الرتبي، عند التعامل مع كل فئة بالتناوب كفئة مرجعية، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم حساب الإرتباطات الرتبية لكل منها (أي حسب الفئة المرجعية) (مرشدين، معلمين، اولياء أمور، طلاب، طالبات) كما هو مبين في الجداول من (39-43) على التوالي.

جدول 39: معاملات الإرتباط الرتبية لأعلى 20 سبب من اسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة(ذكور، إناث)والمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين(كفئة مرجعية)

	male	female	teacher	parents
counselor	-.111	-.288	.040	-.068
	.640	.218	.867	.775
male		.755	.157	.594
		.000	.509	.006
female			.097	.567
			.684	.009
teacher				-.073
				.758

جدول 40: معاملات الإرتباط الرتبية لأعلى 20 سبب من اسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة(ذكور، إناث)والمرشدين وأولياء الأمور والمعلمين (كفئة مرجعية)

	male	female	counselor	parents
teacher	-.014	.280	-.458	-.377
	.476	.123	.021	.050
male		.541	.036	.214
		.008	.439	.182
female			-.181	-.045
			.229	.427
counselor				.008
				.486

جدول 41: معاملات الإرتباط الرتبية لأعلى 20 سبب من اسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة(ذكور، إناث) والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور (كفئة مرجعية)

	male	female	teacher	counselor
parents	.081	.012	-.179	.055
	.367	.480	.225	.409
male		.173	-.089	-.071
		.232	.354	.384
female			.044	-.099
			.428	.339
teacher				-.047
				.422

جدول 42: معاملات الإرتباط الرتبية لأعلى 20 سبب من اسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطالبات والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور والطلبة الذكور (كفئة مرجعية)

	female	teacher	Counselor	parents
male	.233	-.091	.040	.037
	.324	.704	.869	.876
female		.201	-.391	-.181
		.395	.088	.446
teacher			-.376	-.177
			.102	.455
counselor				.426
				.061

جدول 43: معاملات الإرتباط الرتبية لأعلى 20 سبب من اسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلاب والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور والطالبات/الإناث (كفئة مرجعية)

	male	teacher	counselor	parents
female	.357	.227	-.354	-.433
	.061	.168	.063	.028
male		.073	-.155	-.109
		.380	.258	.324
teacher			-.132	-.102
			.290	.334
counselor				.455
				.022

حيث يلاحظ من هذه الجداول الإرتباطية ما يلي:

1) ان عدد الإرتباطات الداخلية في كل جدول=1، اي بمجموع =50 معامل ارتباط
2) أن هناك ارتباط واحد قوي حسب التصنيف الرقمي لقوة معاملات الإرتباط (تصنيف هنكل وآخرون) (Hinkle, et al., 2003)) الذي يعتبر الفترة (0.70 - 0.40)على أنها ارتباطات متوسطة،حيث أن هناك ستة (6) ارتباطات ضمن هذه الفئة، وارتباط واحد يصنف على أنه ارتباط قوي، اما باقي الإرتباطات (43 ارتباط) كانت ضعيفة على الرغم من أن ارتباطا واحدا منها دال احصائيا.
3) أن معامل الإرتباط القوي (الأعلى من 0.70) كان موجبا، وهو يكشف عن التوافق الرتبي بين الطلاب والطالبات عندما كانت الأسباب من قبل المرشد هي المرجعية.

4) أن التوافق بين كل من الطلاب و الطالبات من جهة مع كل فئة من الفئات الأخرى ضعيفة او ضعيفة جدا تكاد تكون صفرية وأحيانا سالبة وضعيفة مرتفعة (اي في الفترة 0.30-0.40) عند استخدام الطلاب او الطالبات كفئات مرجعية.

من هنا فإنه على الرغم من أن تقاطع الدوال لدى الفئات الأربعة عند تطبيق المقياس نفسه كشف عن دور الدالة رقم 4 كسبب رئيسي للرفض المدرسي؛ وعلى الرغم من الأسباب الهامة التي وردت في اجابات المرشدين والمعلمين وأولياء الأمور على السؤال المفتوح إلا أن التوافق الكبير بين الطلاب والطالبات على الأسباب المحتملة لسلوك الرفض المدرسي التي وردت في السؤال المفتوح مقابل التوافق الضعيف أو الضعيف جداً بين فئة الطلبة مع كل فئة من الفئات الاخرى يعكس شيئاً من القصور في التواصل النفسي بين تلك الفئات والطلبة، الأمر الذي يتطلب بالتالي الكشف عن جملة الأسباب التي تؤدي بالطالب لرفض المدرسة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم فالإحساس بالمشكلة سابق للخوض في حلها.

إن الهدف من الدراسة ليس المقارنة بحد ذاتها بين فئات الدراسة والبحث عن فروق بينها إنما تحقيق التكامل في فهم عام مشترك لموضوع سلوك الرفض المدرسي حيث أن حل هذه المشكلة يتطلب تعاون جميع الأطراف فكيف بالإمكان حل المشكلة ولم يتحقق الفهم المشترك للموضوع بين تلك الفئات. ولكن وعلى الرغم من هذا فإن الفروق بين تقديرات الفئات المختلفة على اسباب الرفض المدرسي قد تكشف عن قصور في هذا التكامل الذي تسعى الدراسة لتحقيقه، خاصة وأن كل فئة من الفئات -بل كل فرد منها- يرى المشكلة من زاوية معينة تعكس وجهة نظره الخاصة.

5) تتفق النتائج التي تعكسها هذه الإرتباطات المتعلقة بالأسباب المشتقة من الأسئلة المفتوحة مع نتائج التحليل الكمي في القسم الرئيسي من اداة الدراسة، التي تتكون من الدوال الأربعة Functions المكونة لمجال سلوكات الرفض المدرسي، مما يعكس نوعا مهما من الصدق الممتد او المتبادل بين التصميمين الكمي والنوعي.
6) تبرز الحاجة الى المزيد من الدراسات التي تسهم في تعزيز الأساس النظري لبناء مقياس جديد لسلوك الرفض المدرسي او لتطوير المقياس الحالي المعتمد في هذه الدراسة، والذي مازال يبحث عن تعريف إصطلاحي مقنع وقوي، يفضي الى تعريف او تعريفات اجرائية تستند الى تعريف اصطلاحي بهذه المواصفات.
7) تدعم نتائج هذه الدراسة، وهذه الإرتباطات تحديدا، خاصة وأننا نتحدث عن اعلى الاسباب المحتملة للرفض المدرسي(أعلى عشرين سبب) ما أشارت اليه دراسة ماكينون

(MacKinnon, 2005) التي أكدت اهمية التعمق في الربط بين الدافعية والنظرية الإجتماعية لتعزيز الصدق في تفسير الدوافع لسلوك الرفض المدرسي، والإختلاف بين ما يراه الطلبة من جهة وكل فئة من الفئات المعنية الأخرى من اسباب للرفض المدرسي وخاصة بالنسبة للمرشد الذي يعتبر المرجعية بالنسبة للفئات الأخرى والمعني المباشر والمقيم للبيئة المدرسية والعوامل الملوثة الكامنة والصريحة وراء الرفض المدرسي.

بعد قرار وزارة التربية والتعليم بمنع الضرب من قبل المعلمين لمعاقبة الطلبة جسدياً حل محل هذه الاساءة الجسدية أنواعاً أخرى من الإساءة مع بقاء الظروف كما هي.

وقد كشفت اجابات الطلاب على السؤال المفتوح عن تلك الأنواع الأخرى من الاساءة: الاساءة اللفظية والاهمال وتجاهل الاستماع لآراء الطلاب والاستهزاء والتسلط والصراخ بالإضافة الى الضرب (الجدول رقم 35). هذه الاساءات بمجملها أخذت أعلى تكرار لدى عينة الذكور والإناث، حيث كان السبب الأول والأقوى ضمن أعلى عشرين سبب من أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظرهم.

وكما ورد في (بني أحمد وفرح، 2007) فإن المحاباة بين الطلاب واعتماد علاقة المعلم بالطالب بمستوى ونوع علاقته بأهله شكل من اشكال الإساءة الانفعالية لذا فإنه يمكن إضافة هذا السبب (المحاباة بين الطلاب) الذي ورد في إجابات الطلاب كسبب قوي للرفض المدرسي إلى جملة اشكال الإساءة التي ذكرها الطلبة؛ مما يعني أن الإساءة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة بكافة أنواعها وصورها وأشكالها هي أقوى الأسباب المؤدية إلى الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة انفسهم الامر الذي يعكس الخطورة الشديدة للموقف على أرض الواقع حيث قلت نسبة الضرب في المدارس نوعاً ما لتحل محلها اشكالاً أخرى من الإساءة بأوزانها المختلفة.

اشارت نتائج سابقة في هذه الدراسة تتعلق بتقديرات المعلمين والمرشدين لمدى ارتياح الطلبة للمدرسة وتفضيلهم لها (الجدول رقم 19) إلى أن 40% من الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمرشدين يذهبون إلى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الارتياح لهذا المكان، أي أن المدرسة ليست المكان المريح بالنسبة للطالب وأنها المكان الذي اعتاد أن يذهب إليه تلقائياً. من هنا ألا تعني هذه النتيجة أنه يفترض بمن يعلم هذا أن يكون معدل إساءته للطالب أقل وأن يراعي كافة أشكال الإساءة مهما كانت بسيطة بنظره ليجعل من المدرسة البيئة المريحة التي يسعى الطالب للتواجد فيها عن رغبة حقيقية وليس لمجرد جزء من الروتين اليومي.

كما كشفت اجابات الطلبة عن السؤال المفتوح عن أن: (عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة) من الاسباب المحتملة للرفض المدرسي من وجهة نظرهم، وبالنظر إلى نموذج الدالة نجد أن هذا السبب يرتبط بالدالة رقم 4 وهذا يتفق مع نتائج سابقة لهذه الدراسة (النتائج المتعلقة بالسؤال رقم 8) حيث تبين أن السبب الرئيس لرفض الطلاب للمدرسة يرتبط بالدالة رقم 4. وفي قراءة لأعلى عشرين سبب للرفض المدرسي من وجهة نظر الفئات التالية (المعلم، المرشد، ولي الأمر) نجد أن هذا السبب موجود ضمن الأسباب المذكورة لدى تلك الفئات والتي أخذت أعلى تكرار لديها.

اما أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الأطباء النفسيين فتتلخص على النحو التالي:

أولاً:أسباب تتعلق بالمدرسة والبيئة المدرسية:

1. العنف المدرسي وتعرض الطالب للإساءة داخل المدرسة من قبل العاملين فيها أو الطلبة الآخرين.
2. ضعف التواصل بين المعلم والطالب.
3. عدم وجود بيئة مدرسية جاذبة، وافتقارها لوجود نشاطات مسلية.
4. رغبة الطالب في قضاء وقت ممتع خارج المدرسة مع الاصدقاء أو بممارسة نشاطات يحبها.

ثانياً: أسباب تتعلق بالعائلة:

1. الوضع المادي المتدني للأسرة الأمر الذي يدفع الكثير من الطلبة للعمل والهروب من المدرسة.
2. التدليل الزائد.
3. تدني المستوى التعليمي والثقافي للوالدين.
4. وجود مشاكل عائلية والتفكك الاسري.

ثالثاً: أسباب تتعلق بسلوك الطالب:

1. مرافقة اصدقاء السوء.

رابعاً: أسباب تتعلق بوجود اضطراب نفسي:

1. اضطراب السلوك.

2. قلق الانفصال.

بالنظر إلى جملة هذه الاسباب نجد ما يلي:

1. التأكيد على دور العنف المدرسي وتعرض الطالب للإساءة كسبب من أسباب الرفض المدرسي والذي احتل اعلى مرتبة ضمن مجموعة الأسباب من وجهة نظر الطلبة انفسهم.
2. تنوع الأسباب ومصادرها والتي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى الرفض المدرسي حيث تضم عناصر البيئة المحيطة بالطالب (المدرسة والبيئة المدرسية والعائلة والأصدقاء ومشكلات لدى الطالب نفسه).
3. التأكيد على أن وجود اضطراب نفسي ما يعاني منه الطالب هو من الأسباب المحتملة التي قد تؤدي إلى مشكلة سلوك الرفض المرسي وهذا ما أشارت إليه عدة دراسات (Wimmer, 2008; Bahalı & Tahiroğlu, 2010; Doobay, 2008) حيث أكدت على الدور الذي تلعبه الاضطرابات النفسية في الرفض سواء كانت هذه الاضطرابات ضمن التاريخ المرضي للطالب أو لعائلته.

النتائج الخاصة بالسؤال (5) ومناقشتها: ما المؤشرات التي تظهر على الطالب والتي يمكن من خلالها أن نستدل على ان طالب ما يرفض المدرسة بشكل أو بآخر من وجهة نظر كل من المرشد والطبيب النفسي ؟

يلخص الجدول التالي الخصائص/المؤشرات التي ذكرها المرشدون والأخصائين النفسيون والتي يمكن الاستدلال من خلالها على رفض طالب ما للمدرسة من وجهة نظرهم، وعدد الذين ذكروا كل مؤشر في اجاباتهم.

جدول 44: المؤشرات والخصائص الدالة على سلوك الرفض المدرسي من وجهة نظر المرشدين والأطباء النفسيين

المؤشر	التكرار	
	المرشدين (40)	الأطباء النفسيين (10)
1. الغياب المتكرر عن المدرسة	24	7
2. الهروب من المدرسة	9	3
3. الخروج المتكرر من الحصص/التهرب/ ادعاء الحاجة إلى الحمام بشكل متكرر	8	2
4. البكاء الشديد (عند الطلاب صغار السن)	1	1
5. ظهور أعراض جسدية نفسية (كالصداع أو ألم البطن) في الوقت الذي يسبق الذهاب إلى المدرسة أو خلال تواجده فيها وزوال هذه الأعراض بعد الرجوع من المدرسة أو مغادرتها	1	7

6. ادعاء المرض (التظاهر المرضي)	1	6
7. سرعة الغضب (النرفزة)	2	1
8. الحزن الدائم والخوف	1	2
9. فكر شارد وغير مستقر	1	
10. كثرة التذمر والإتيان بحجج ومبررات وهمية تتعلق بالمدرسة للحصول على التأييد والموافقة من قبل والديه على الغياب عنها	1	2
11. رفض النهوض من النوم صباحاً	1	
12. التلكؤ/التثاقل في الذهاب الى المدرسة	1	
13. التأخر المتكرر عن الطابور الصباحي مع عدم وجود مبرر لذلك	9	
14. إهمال الواجبات المدرسية	4	
15. عدم احضار الكتب المدرسية	4	
16. الانسحاب والانطواء/ عدم الاندماج مع الطلبة	8	2
17. تدني أو تراجع مستوى التحصيل	6	2
18. عدم الاهتمام بالمظهر والهندام	1	
19. عدم المشاركة في الانشطة المدرسية	2	
20. مخالفة القوانين وعدم الالتزام بالتعليمات/التمرد على الأنظمة	4	4
21. الانضمام إلى رفقاء السوء والتدخين واستخدام الممنوعات	2	1
22. القيام بسلوكات سيئة تخريبية في الصف أو في المدرسة (كافتعال المشكلات مع الطلبة الآخرين والاعتداء عليهم، أو التشويش في الحصة، الشتم)	15	6
23. محاولة الطالب البحث عن أماكن ترفيه خارج المدرسة والانضمام إلى الاصدقاء		4

على الرغم من تعدد المؤشرات الدالة على سلوك الرفض المدرسي إلا أنه وفي ضوء اجابات المرشدين والأخصائيين النفسيين نجد أن "الغياب المتكرر عن المدرسة"هو أقوى هذه المؤشرات. وبالتأكيد يستثنى من الغياب المتكرر عن المدرسة تلك الغيابات المشروعة الناجمة عن إصابة أو مرض ما يعاني منه الطالب حيث يبرر الغياب هنا بعذر طبي حقيقي.

العديد من الدراسات قد بحثت في موضوع الغياب المزمن عن المدرسة (أي المتجاوز للحد الطبيعي) في ضوء المدة (أو مدى الحضور والالتزام بالدوام المدرسي) على أنه دال على وجود مشكلة سلوك الرفض المدرسي وهو ما يشير إليه مصطلح "التغيب المعضلة المزمن عن المدرسة" (Problematic absenteeism) والذي عرّفه كيرني (Kearney,2008) في دراساته على أنه غياب الطالب 25% من مجموع ايام السنة الدراسية بشكل عام حيث صنف الغياب المزمن حسب طول مدة التغيب إلى: حاد (Acute) وهوالتغيب عن المدرسة لفترة تمتد من (أسبوعين إلى سنة تقريباً)، ومزمن وهو التغيب لفترة تمتد لأكثر من سنة. كما أشار كيرني وبينساهب (Kearney & Bensaheb, 2006) إلى أن سلوك الرفض المدرسي هو غياب غير مشروع عن المدرسة.

لعل ما يؤكد على قوة "التغيب المتكرر المزمن عن المدرسة" كمؤشر دال على الرفض المدرسي ما أشارت إليه الدراسات كدراسة أليسون وتوماس (Allison & Thomas, 2013) بأن حل مشكلة

سلوك الرفض المدرسي يكمن في إرجاع الطالب إلى مدرسته بأسرع وقت ممكن، الأمر الذي يؤكد أهمية وجود الطالب في المدرسة وعدم تغيبه عنها حتى خلال فترة المعالجة للمشكلة وبالمقابل خطورة بقائه بعيداً عنها وامتداد هذه الفترة بما يتجاوز الحد المعقول والمقبول والذي تحدده وزارة التربية والتعليم ضمن تعليماتها وقوانينها. فعلى المستوى المحلي وفي قراءة للمادة العاشرة رقم (ب-8-1) لأسس النجاح والإكمال والرسوب في المدارس الأردنية نجد أن نسبة الغياب غير المشروع الموجبة لرسوب الطالب في العام الدراسي في الصفوف من الرابع الأساسي وحتى العاشر الأساسي هي تجاوز غياب الطالب نسبة 15% من أيام الدوام الرسمي أي ما يعادل تجاوز الغياب عن 29 يوماً. (وزارة التربية والتعليم، أسس النجاح والإكمال والرسوب للعام 2013)

أشار الخطيب والحديدي (2013) إلى أن هناك مؤشرات عديدة على وجود إساءة ما يتعرض لها الطفل،منها:

1. البكاء المستمر.
2. الخوف المفرط.
3. الغياب المتكرر عن المدرسة.
4. الإذعان المفرط.
5. العدوانية غير الطبيعية.
6. الهروب من البيت بشكل متكرر.
7. التسكع في الحي في أوقات غيرمناسبة بشكل متكرر.

من هنا فإن الغياب المتكرر قد يكون مظهراً/ مؤشراً على تعرض الطفل لإساءة المعاملة بأنواعها المختلفة. وحيث أن التعرض للإساءة كان أقوى سبب للرفض (وفقاً لإجابات الطلاب) فإن الغياب المتكرر هو أقوى مؤشر دال على وجود الرفض المدرسي حيث ارتبط بأقوى سبب من اسباب الرفض، وهذا ما تؤكده اجابات المرشدين والاخصائيين النفسيين على المؤشرات الدالة على سلوك الرفض المدرسي حيث كان الغياب المتكرر اقوى مؤشر من وجهة نظرهم.

ومن ناحية أخرى نلاحظ كذلك أن الهروب من البيت بصورة متكررة قد يكون من المؤشرات الدالة على وجود اساءة ما يتعرض لها الطفل في البيت. وهذا يشبه السيناريو الحاصل على أثر التعرض للإساءة في المدرسة مع اختلاف المكان والأطراف المسيئة ربما، الأمر الذي قد يظهر مشكلة مشابهة للرفض المدرسي وهي "الرفض البيتي" (Home refusal).

وقد يكون وجود مشكلة رفض البيت في ضوء العوامل المؤدية لها لدى الطالب من الاسباب المؤدية به الى الرفض المدرسي، فقد أشار بليس(Place, et al., 2000) إلى أن هناك عوامل ترتبط بظروف عائلية قد تلعب دوراً خطيراً في التأثير سلباً على الطالب وظهور مشكلة التغيب عن المدرسة كمشكلات في العلاقة بين الآباء والأبناء وقضايا تتعلق بالصحة النفسية للآباء ووجود اضطرابات ما لديهم والصراعات داخل الأسرة وقضايا الانفصال والطلاق.

ويمكن توضيح العلاقة بين ما يمكن أن يتعرض له الطالب في البيت وما يمكن أن يتعرض له في المدرسة على النحو التالي:

1. أن تعرض الطالب لإساءة ما في البيت أو وجود مشكلة عائلية قد تؤدي الى خفض ثقته بنفسه أو ثقته بالمحيط أو الى العزلة والانطواء أو الاكتئاب مما يؤدي به الى الرفض المدرسي.
   أي أن الرفض المدرسي هنا جاء كنتيجة لوجود آثار نفسية سلبية ناجمة عن تلك المشكلات العائلية.
2. أن وجود مشكلات عائلية داخل الاسرة خاصة حالات الانفصال والطلاق قد تثير لدى الطالب نزعة الانتقام من الوالدين والتي قد تتمثل برفضه للمدرسة بصورة أو باخرى.
   أي أن الرفض المدرسي هنا جاء رغبة في عقاب الوالدين أو الانتقام منهما على قرار الانفصال، حيث قد لا يكون للمدرسة أي دور في هذا الرفض.

هذا وقد أشار فريمونت (Fremont, 2003) إلى أن مشكلة سلوك الرفض المدرسي لها عواقب وآثار عديدة منها حدوث مشكلات وصراعات عائلية.

من هنا وفي ضوء التأثير المتبادل للعوامل المتعلقة بالاسرة والعوامل المتعلقة بالمدرسة فإن المشكلة تبدو أخطر عندما يكون الطالب رافضاً لمدرسته ورافضاً لبيته أيضاً!

وبالرجوع الى اجابات عينات الدراسة نجد أن (وجود مشكلات عائلية تشغل تفكير الطالب كالتفكك الاسري) من أسباب الرفض المدرسي التي تم الاتفاق عليها مجملاً مع تفاوت النسب.

وفي إطار الحديث عن العوامل المتعلقة بالعائلة فقد احتل السبب التالي: (إهمال الآباء أبناءهم وعدم تشجيعهم على الدراسة واللامبالاة وغياب الرقابة وعدم التوجيه) مكان لا بأس به ضمن الاسباب الواردة في اجابات العينات، حيث كان ترتيبه كسبب لدى عينة أولياء الأمور الأول ولدى المرشدين الثاني ولدى المعلمون الثالث ولدى الطلبة الذكور الرابع عشر ولدى الإناث السادس عشر.

وحيث أن الحكم على سلوك الشخص بأنه غير عادي/ غير طبيعي يعتمد على تكرار السلوك أو مدته أو شكله أو شدته (الخطيب والحديدي، 2009)؛ وهذا ما تقوم عليه التشخيصات لجميع الاضطرابات النفسية الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية فقد أشار كيرني أن القاعدة العامة لتقدير مشكلة سلوك الرفض المدرسي والتي يستخدمها الأخصائيين في علم النفس هي البحث فيما اذا كانت المشكلة تتداخل مع/ أو تنعكس آثارها على الأداء الوظيفي اليومي للطفل من جهة أو العائلة من جهة أخرى كالعمل والمهنة والعلاقات، وهذا يعني اهمية البحث في مدى التراجع في مستواه التحصيلي أو مدى التأثير على علاقاته مع افراد عائلته، ومدى التأثير على الأداء الوظيفي للوالدين كأدائهم المهني(مجال عملهم) أو الاداء الاجتماعي حيث تشغل المشكلة الحيز الزمني الأكبر لديهم لحلها، ومدى وجود مشكلة قانونية ما لدى العائلة، أو وجود خلافات مستمرة أو صراعات داخل العائلة تؤدي الى اختلال في توازنها. فقد تجد طالباً ما لديه مشكلة "سلوك رفض المدرسة" وتستمر لديه مدة 4 أسابيع مثلاً؛ ولكن العائلة قد تتمكن من المشكلة والتعامل معها بحيث لا تتطلب بالضرورة تدخل أخصائي بالرغم من استمرار المشكلة طوال تلك المدة، ومن جهة أخرى قد تجد طالباً يعاني من المشكلة اسبوع واحد فقط وتقلب حياة العائلة رأساً على عقب وتهدم توازنها؛ من هنا فإن الأخصائي يهتم بالدرجة الأولى فيما إذا كانت آثار المشكلة تنعكس على الاداء الوظيفي للطفل من جهة و عائلته من جهة أخرى. (Kearney (n.d. interview on a web site)

من هنا فإن تقييم مشكلة سلوك الرفض المدرسي يتطلب الأخذ بعين الاعتبار موضوع الشدة بالدرجة الأولى التي تعكس مدى الأثر الذي تسببت فيه المشكلة على الطالب أوعلى أسرته بالإضافة إلى التكرار الذي يعكس المدة الزمنية التي يعنيها مصطلح "التغيب المعضلة" (Problematic absenteeism).

فعلى الرغم من ان التغيب المزمن عن المدرسة يعتبر أحد المؤشرات الدالة على وجود مشكلة الرفض المدرسي لدى الطالب؛ إلا أن مجرد حضور الطالب الى المدرسة لا يعني بالضرورة أنه يتقبلها أو أنه فعلاً لديه الرغبة في الحضور وهذا يتضح من خلال تعريف كيرني لسلوك الرفض المدرسي (Kearney, 2002)، خاصة وأن هناك العديد من العوامل التي يمكن ان تلعب دوراً هاماً في رفض الطالب لمدرسته منها عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية ومنها عوامل تتعلق بالطالب نفسه ومنها ما يتعلق بالعائلة. وإن الاكتفاء بتفقد الحضور والغياب اليومي في مشكلة سلوك الرفض المدرسي أمر خاطىء فهذا لا يتناسب مع أهداف ضمان الجودة التي تسعى الكثير من المؤسسات لتحقيقها.

وفي قراءة للمؤشرات الأخرى التي ذكرها المرشدون والأخصائيون النفسيون (فئات الدراسة):

- الغياب المتكرر عن المدرسة
- الهروب من المدرسة
- الخروج المتكرر من الحصص/التهرب/ ادعاء الحاجة إلى الحمام بشكل متكرر
- كثرة التذمر والإتيان بحجج ومبررات وهمية تتعلق بالمدرسة للحصول على التأييد والموافقة من قبل والديه على الغياب عنها
- التلكؤ/التثاقل في الذهاب الى المدرسة
- التأخر المتكرر عن الطابور الصباحي مع عدم وجود مبرر لذلك
- مخالفة القوانين وعدم الالتزام بالتعليمات/التمرد على الأنظمة
- القيام بسلوكات سيئة تخريبية في الصف أو في المدرسة (كافتعال المشكلات مع الطلبة الآخرين والاعتداء عليهم، أو التشويش في الحصة، الشتم)
- ظهور أعراض جسدية نفسية (كالصداع أو ألم البطن) في الوقت الذي يسبق الذهاب إلى المدرسة أو خلال تواجده فيها وزوال هذه الأعراض بعد الرجوع من المدرسة أو مغادرتها
- ادعاء المرض (التظاهر المرضي)
- الحزن الدائم والخوف
- القيام بسلوكات سيئة تخريبية في الصف أو في المدرسة (كافتعال المشكلات مع الطلبة الآخرين والاعتداء عليهم، أو التشويش في الحصة، الشتم)

نجد أن سلسلة سلوك الرفض المدرسي التي نظمها كيرني (Kearney, 2001; 2003) والتي تشير إلى أن سلوك الرفض المدرسي لدى الطلبة يتخذ عدة اشكال اوصور (الشكل رقم 5) تغطي جميع هذه المؤشرات.

وهناك مؤشرات أخرى أضافتها هذه الفئات بحكم الخبرة الميدانية والاطلاع المقرّب على الحالات، وهي بمجملها مؤشرات هامة من وجهة نظرهم: كإهمال الطالب لواجباته المدرسية وعدم إحضاره لكتبه وعدم مشاركته في الانشطة المدرسية وعدم الاهتمام بالمظهر والهندام وتدني أو تراجع مستواه التحصيلي.

إن التنبه بالمشكلات والأزمات التي قد تحدث في المدارس والتنبؤ بها قبل حدوثها وبالتالي الوقاية منها إن أمكن أمر في غاية الأهمية قد تحدثت عنه العديد من الدراسات كدراسة كورنيل وشيراس (Cornell & Shras, 1998) حيث اشارا الى أن هناك أزمات مدرسية بدأت على شكل صعوبات أو

مشكلات تواجه طالباً واحداً كانت في الأصل معزولة ولكنه تمّ تصعيدها مع مرور الزمن. وقد أوضحا بأنه من المهم جداً التمييز بين الأزمات الفردية والأزمات المدرسية فغالباً ما يتعامل المختصين في علم النفس المدرسي مع الأزمات الفردية وهي أزمات قد لا يطلع عليها الآخرون من الطلبة أو من هم في المدرسة مع انها قد تنتشر بسرعة في ظروف معينة وتتحول الى أزمة مدرسية، وقد توصف أزمات اخرى على أنها مدرسية من بدايتها وتعرف بخصائصها المعقدة وتعدد أبعادها حيث يشترك فيها أطراف متعددة وقد تتسع دائرتها إلى خارج المدرسة وتستدعي التعاون والمشاركة بفعالية وتحمل المسؤولية حتى لا تتحول الأزمة إلى اتهامات وبحث عن ضحية أو متسبب من داخل المدرسة أو خارجها، مما يقتضي أن يكون هناك تكامل وتنسيق بين أعضاء فريق الأزمات (Crisis Team Members). والمطلوب من المختص النفسي في المدرسة الانتباه الى الأسباب الكامنة للمشكلات ويقظة مستمرة أو تجاوب سريع للقضايا المرشحة لإزعاج الطلبة والعملية التعليمية في المدرسة. وأن المعلمون وإدارة المدرسة يحتاجون الى دعم ومساعدة لفهم الآثار النفسية لتفاقم المشكلات التي يمكن ان تتطور الى أزمات. كما اشارت الدراسة الى أن الأخطاء في التجاوب مع الأزمات والمشكلات المدرسية تؤدي الى آثار قاسية وموجعة لكل العاملين في المدرسة.

وبالنظر الى "سلوك الرفض المدرسي" كمشكلة جدية وصعبة كما تصفها الدراسات فلا بدّ من التعامل معها بوعي مشترك بين جميع الاطراف من معلمين وأولياء أمور وأخصائيين نفسيين ومدراء حتى لا تتحول إلى أزمة، وحتى يتحقق هذا الأمر لا بد من التوعية بالمشكلة نفسها وبالاسباب والعوامل التي تقف وراءها والتي يمكن أن تؤدي إليها. فسلوك الرفض المدرسي أكثر من مجرد "عدم حضور".

النتائج الخاصة بالسؤال (6) ومناقشتها: من وجهة نظر الطبيب النفسي ما الخصوصية التي ينفرد بها (سلوك الرفض المدرسي) كمفهوم عن بعض الاضطرابات النفسية الأخرى كقلق الانفصال أو الرهاب المحدد أو الرهاب الاجتماعي أو غيرها؟

تتلخص إجابات الأطباء النفسيين على هذا السؤال في الملاحظات التالية:

1. أن وجود اضطرابات نفسي ما يعاني منه الطالب يؤدي إلى عدم ارتياحه للمدرسة أو رفضه لها.
2. الخوف والهلع من الأسباب التي تؤدي إلى تجنب الطالب الذهاب إلى المدرسة.

3. إذا استثنينا وجود مشكلة نفسية ما لدى الطالب فإن الطالب الذي لديه مشكلة سلوك الرفض المدرسي يكون وضعه العام خلال العطلة طبيعي ولا يعاني من اية مشاكل مقارنة بوضعه في الموعد الذي يسبق الذهاب إلى المدرسة.

4. أشار أحد الأخصائيين إلى أنه يجب التمييزبين مشكلة الرفض المدرسي من جهة ومشكلة التغيب بدون إذن"truancy"، حيث أن التغيب بدون إذن يتم بدون علم الاهل.

أشارت ويمير (Wimmer,2003) إلى أن من أهم التحديات التي تواجه التربويين في القرن الحادي والعشرين هي التمييز بين مشكلة "الرفض المدرسي" ومشكلة "التغيب بدون إذن". حيث أن الغياب في كلا المشكلتين يعود لأسباب عديدة ومختلفة تمتد من الاسباب الانفعالية ومثالها القلق والاكتئاب إلى الاسباب غير الانفعالية (أي غير قائمة على القلق) ومثالها الرغبة في الانضمام إلى الأصدقاء خارج المدرسة، أو للعب بألعاب الفيديو أو لتعاطي الكحول والمواد المخدرة).

وحول هذه النقطة أجرى إيجر وآخرون (Egger, Costello & Angold, 2003) دراسة هدفت إلى فحص الارتباط بين الرفض المدرسي القائم على القلق "anxious school refusal" والتغيب بدون إذن "truancy" والاضطرابات النفسية "psychiatric disorders"، تكونت عينة الدراسة من 1422 طالب من الأطفال والمراهقين تراوحت أعمارهم من سن 9 سنوات إلى 16 سنة ولديهم مشاكل تتعلق بالحضور إلى المدرسة. أظهرت النتائج ما يلي:

1. أن الطلبة الذين شخصوا كرافضين للمدرسة القائم رفضهم على القلق "anxious school refusal" قد ارتبط تشخيصهم باضطراب الاكتئاب (ونسبتهم 13%من أفراد العينة) واضطراب قلق الانفصال (وكانت نسبتهم 8.7%).
2. الطلبة الذين شخصوا كمتغيبين بدون إذن "truancy" فقد ارتبطت مشكلتهم هذه باضطرابات سلوكية: اضطراب العناد المتحدي (وكانت نسبتهم 2.2%) واضطراب السلوك (ونسبتهم 7.4%)، والاكتئاب (ونسبتهم 2.6%).
3. أما الطلبة الذين شخصوا كرفض مدرسي قائم على القلق وتغيب بدون إذن معاً (students with both anxious school refusal & truancy) فقد سجلوا نسب عالية من الاضطرابات الانفعالية والاضطرابات السلوكية.

وقد أكد الباحثون في نتائج هذه الدراسة بأن "الرفض المدرسي القائم على القلق" و"التغيب بدون إذن" هما مصطلحان مختلفان ولا يمكن استخدامهما كمصطلحان مترادفان. الأمر الذي

يؤكد أهمية التمييز بينهما، وبالتالي التمييز بين الطالب الرافض لمدرسته لأسباب انفعالية والطالب الرافض لمدرسته لأسباب سلوكية.

تنص المادة (5) من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة الأردنية وتعديلاتها رقم 1 لسنة 2007 على ما يلي:

يتم التعامل مع مخالفات الطلبة في الصفوف السابع فما فوق من قبل مجلس الضبط وفق الالية التالية:

1. توقع عقوبة الانذار على الطالب المخالف بتنسيب من مربي الصف وبقرار من مدير المدرسة، وذلك في الحالات التالية:

أ. تعطيل الادوات المدرسية او اتلافها مع الزامه باصلاح الضرر او التعويض .
ب.ادخال او ترويج او توجيه الطلبة للتعامل مع المطبوعات او الصور او البرامج المخلة بالحياء العام بصورها ومصادرها المختلفة .
ج. حيازة الة حادة او اي اداة يمكن استخدامها في اعمال العنف .
د. الغش في الامتحانات المدرسية او اتلاف اوراق اجابته او اجابة احد زملائه او اي سلوك من شأنه تعطيل وعرقلة الامتحانات .

هـ. قيام الطالب او مشاركته بالتحريض على عرقلة الحصة او تعطيل العملية التربوية .
و. سرقة اي من ممتلكات المدرسة او الطلبة او العاملين فيها مع تغريمه قيمة المسروقات واعادتها الى ما كانت عليه.
ز. انتهاك حرمة شهر رمضان .
ح. استخدام الهاتف النقال في الحصة الصفية او النشاطات المبرمجة .
ط .التلفظ بكلمات بذيئه ومنافية للاداب والاخلاق العامة. (وزارة التربية والتعليم، دليل تعليمات الانضباط الطلابي للعام 2007)

تتضمن هذه المادة مجموعة من السلوكات التي قد يقوم بها الطالب وتعتبر مخالفة من وجهة نظر قانونية تستحق العقوبة على ارتكابها، وبالرجوع إلى الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع نجد ان هذه المخالفات المنصوص عليها هنا تتقاطع/تتداخل مع اعراض ومحكات تشخيص لعدة اضطرابات كاضطراب السلوك (Conduct Disorders) أو اضطراب العناد المتحدي (Oppositional Defiant Disorders) أواضطراب الشخصية المضادة للمجتمع (Antisocial Personality Disorders).

وفي قراءة للسلسلة التي وضعها كيرني والتي تصف الأشكال المتعددة لسلوك الرفض المدرسي نجد أن قيام الطالب بسلوكات سيئة بهدف تجنب المدرسة والهروب المتكرر من المدرسة أو الحصص الدراسية هو من تلك الأشكال والمؤشرات الدالة على الرفض المدرسي. وبالرجوع إلى نموذج الدالة وبالتحديد الدالة رقم (4) والتي تنص على أن الطالب يرفض المدرسة للحصول على تعزيز ملموس وواقعي خارج محيط المدرسة، كأن يلتحق بالأصدقاء خارج المدرسة للعب أو للتدخين، نجد ان من تلك الأشياء التي يسعى الطالب للحصول على تعزيز ملموس منها خارج المدرسة هي أشياء غير صحيحة (كالتدخين).. وحيث أن مفهوم "التغيب بدون إذن" يرتبط باضطرابات السلوك وسلوكات الجنوح فإن هذا يفسر التداخل بين مفهوم "سلوك الرفض المدرسي" و"التغيب بدون إذن" وبالتالي صعوبة التمييز بينهما عند تقييم المشكلة وتشخيصها.

إن أعراض سلوك الرفض المدرسي والمؤشرات الدالة عليه ترتبط بالمدرسة لأسباب متعددة لا تقتصر على المدرسة فحسب، ومهما تعددت الأسباب فإن النتيجة هي رفض المدرسة، وبالتالي فإن مشكلة "التغيب بدون إذن"هي مشكلة مرتبطة بمشكلة سلوك الرفض المدرسي وتقع ضمنها. فالطالب الذي يعاني من مشكلة ما داخل المدرسة كاستقواء الطلبة عليه أو خوفه من الامتحانات أو شعوره بالضيق من الإساءة التي يتعرض لها من قبل بعض العاملين في المدرسة أو أنه يحتاج إلى نشاطات ممتعة ومسلية ومفيدة جاذبة غير متوفرة في بيئته المدرسية فإنه قد يثور على جملة هذه الضغوطات التراكمية وتكون محصلة ثورته هذه هي رفض المدرسة. ولأن الطالب قد يعلم بحكم الظروف المحيطة به بأنه لا بد من وجوده في المدرسة بغض النظر عن الظروف التي يمر بها وأنه لا يسمح له بأن يطلب أو يطالب بعدم الذهاب إلى المدرسة (وخاصة الطالب في سن المراهقة على اعتبار أنه اصبح ناضجاً على أن يطالب بعدم الذهاب للمدرسة والتغيب كما هو الحال لدى الطلاب الصغار السن) فإنه قد يلجأ إلى القيام بسلوكات سيئة إما تعبيراً لا شعورياً عن الرفض الناجم عن جملة تلك الضغوطات النفسية التي يشعر بها أياً كان مصدرها، أو أنها سلوكات متعمدة يقوم بها الطالب بهدف تفويت اليوم الدراسي أو تجنب المدرسة ويرى أن قيامه بمثل هذه السلوكيات قد تدفع بالعاملين في المدرسة إلى معاقبته بالفصل أو الطرد مثلاً؛ وهذا ما يأمله حيث أن ما بدر منه من سلوكات سيئة هنا جاءت بهدف تجنب المدرسة كمحصلة لجملة الضغوطات التي يشعر بها. وهذا هو "سلوك الرفض المدرسي"..أما إن كانت السلوكات التي يقوم بها الطالب نابعة من اضطراب ما في الشخصية او اضطراب من اضطرابات السلوك او الجنوح في ضوء محكات التشخيص الواردة في الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع والتي يتخللها تغيبات متكررة غير مشروعة فهذا هو "التغيب بدون إذن".

ولأن لجوء الطالب إلى تجنب مدرسته للبحث عن نشاطات ممتعة ومسلية جاذبة له خارج المدرسة (الدالة رقم 4 في نموذج الدالة) تحتمل التفسيران التاليان: إما أنه طالب يحتاج إلى الاستمتاع بوقته فعلاً وبالتالي يبحث عنها خارج المدرسة حيث يعلم بأنها غير متوفرة في مدرسته أو أنه فاقد لأمل أن تتواجد في مدرسته، وإما أنه طالب مخرب ويميل إلى المقاومة والتحدي في التعليمات والقوانين المدرسية أو قوانين مجتمعه بشكل عام...

من هنا فإنه يمكن الإفادة من مقياس تقييم الرفض المدرسي للكشف مبدئياً عن هذه الفئة من الطلاب أي الطلاب الذين يرفضون المدرسة للبحث عن معزز ملموس خارجها، فإذا تبين من تطبيق المقياس على حالة طالب ما أن الدالة قم 4 حصلت على أعلى متوسط تأتي الخطوة التالية لجزم الفصل بين سبب هذا السلوك هل هو ناجم عن اضطراب في السلوك اوالشخصية أم أنه ناجم عن جملة من الضغوطات يشعر بها الطالب؟

وحيث أن لكل مصطلح من هذين المصطلحين خصوصيته فإنه لا بد من التأكيد على أنهما مصطلحان مختلفان تماماً كما أشارت إليه الدراسات وهذا ما أكده الأخصائيون النفسيون في إجابتهما على السؤال السادس من الاستبانة الموزعة عليهم. علماً بأن مصطلح "سلوك الرفض المدرسي" يبقى هو المصطلح الشامل (umbrella term) الذي يتضمن التغيب الناجم عن أسباب تتعلق بالقلق (أسباب انفعالية) وتلك التي تتعلق بغير القلق (أسباب سلوكية) والتي يشير إليها مصطلح "التغيب بدون إذن". (Wimmer, 2008; Kearney, 2001; 2003, 2007)

وفي قراءة لنص هذه المادة رقم (9/أ) احكام عامة من تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة الأردنية وتعديلاتها رقم 1 لسنة 2007 يتضح أن العقوبة التي تلحق بالطالب الذي يقوم بالسلوكات التي نصت عليها المادة (5) لا يجب أن تتضمن اخراج الطالب من المدرسة اثناء الدوام الرسمي، الأمر الذي يؤكد أهمية الحرص على على وجود الطالب في مدرسته والسعي لحل المشكلة دون طرده من المدرسة، ولعل ما تنص عليه هذه المادة يأتي انطلاقاً من معرفة التربويين بخطورة ابتعاد الطالب عن مدرسته أو تغيبه عنها وما قد يترتب على هذا الابتعاد/التغيب.

في ضوء المحكات التي اقترحها بيرغ وآخرون (Berg, Nichols & Pritchard, 1969) وفريمونت (Fremont,2003) والتي يمكن من خلالها التمييز بين تشخيص المشكلة على أنها "سلوك رفض مدرسي" أم "تغيب بدون إذن"؛ وفي ضوء ما أشار إليه الدراسات القديمة والحديثة بأنه لا يوجد في الدليل التشخيصي والاحصائي الثالث والثالث المعدّل (DSM III, DSM III-R) والرابع تشخيص مباشر وأساسي ورسمي لمشكلة "التغيب دون عذر/إذن " "truancy" أو لمشكلة "سلوك الرفض

المدرسي" فإنه يمكن القول بأن تركيز البحث في مشكلة "سلوك الرفض المدرسي" يبقى متضمناً للبحث في الأسباب والأعراض، وإنه كما تتعدد اسباب المشكلة مع تعدد الحالات المدروسة فإن الأعراض كذلك تتعدد وتتقاطع مع أعراض مشكلات أخرى. ومع هذا فإنه مهما تعددت الأسباب والأعراض فإن الحديث عن هذه المشكلة هو حديث يتلخص في النتيجة النهائية وهي "رفض المدرسة" أو "عدم تقبلها/ عدم الحضور إليها" سواء تحقق هذا الهدف للطالب أم أنه ما يزال يسعى لتحقيقه.

التوصيــات:

1) اجراء دراسات معمقة على غرار دراسات الحالة للكشف عن نسبة الرافضين للمدرسة واسباب الرفض وأشكال الرفض واساليب الوقاية والعلاج في مدرسة معينة او بيئة اجتماعية معينة تحكمها ظروف مشتركة وتفرز مجتمعاً متجانساً نسبياً. مما يقتضي اختيار عينات أشمل وأكبر التي قد تسمح بتوسيع دائرة السلوكات الدالة على الرفض المدرسي من جهة، وتعميم نتائج تطبيق المقياس من جهة أخرى، وبالتالي زيادة شمولية النظرة التي تسمح للمرشد بتشخيص مبني على هذه الشمولية.

2) اجراء دراسات على تطوير مقاييس ذات مواصفات سيكومترية عالية ومعايير واضحة لتقييم واقع الرفض المدرسي ، لتمكين الباحثين من الخروج بنتائج موثوقة ، وقابلة للمقارنة بين الفئات المختلفة من الطلبة وفقا لمتغيرات محددة مثل: العمر والجنس(حيث يتوقع تأثر سلوك الرفض المدرسي بالجنس المتفاعل مع ثقافة المجتمع) والثقافة.

3) تشير النتائج إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون الطالب رافضاً كلياً للمدرسة ولكنه رافضاً من منظور نسبي (أي بالمقارنة مع زملائه). ولذلك يمكن تفسير نتائج المقياس وفقاً لمعايير نسبية (بمقارنته بالطلبة الآخرين في مثل سنه) أو مطلقة (بمقارنته بنفسه)، وهذا يعني ضرورة تطوير معايير لتفسير الدرجات على المقياس بعد إعادة تطويره.

4) الاستفادة من الأسباب الواردة في السؤال المفتوح للخروج بدالة جديدة تضاف للدوال الأربعة، أو لتطوير الدوال الحالية في المقياس.

5) اعادة النظر في المقياس لتعطى الفقرات أوزاناً نسبية مختلفة وفقاً لتدريج ثيرستون حسب الشحنات الانفعالية التي تحملها الفقرة تجاه رفض المدرسة.

6) تطوير اهتمامنا ورفع مستوى الجاهزية من خلال التفكير في عيادات متخصصة في مجال سلوك الرفض المدرسي للتقييم والعلاج، وإثراء برامج تأهيل المرشدين في ضوء هذا التطوير.

7) تفعيل دور المرشد التربوي في المدرسة للاهتمام بتشخيص الحالات من الطلبة الذين لديهم الاستعداد للرفض المدرسي أو بوادر ومؤشرات الرفض، وتحديد الأسباب الكامنة وراء هذا الرفض سواءً وصل هذا الرفض إلى ترك المدرسة أو البقاء فيها بالإجبار أو تحت التهديد بالعقوبات من البيت أوالمدرسة نفسها.

8) إجراء دراسات مسحية لتحديد حجم ظاهرة الرفض المدرسي، ومعايير هذا الرفض على المستوى المحلي النسبي أو على المستوى العالمي في ضوء معايير الاعتماد والجودة للمدارس (بمدخلات هذه المدارس، والعمليات الإدارية والتدريسية، ومستوى المخرجات التعليمية على المستوى العقلي والنفسي والاجتماعي للطلبة).

9) ضرورة اهتمام المرشدين بالاستفادة من متابعة المعلمين لطلبتهم في الحصول على المعلومات أو المؤشرات التراكمية الدالة على سلوك الرفض المدرسي، وإجراء بحوث إجرائية (action research) ليتم التعامل مع هذه الظاهرة وفق أسس علمية.

10) ضرورة استماع المرشدين لملاحظات الطلبة وتسجيلها في الملفات الإرشادية الخاصة بالمعلومات عن البيئة المدرسية وأحوال الطلبة في البيت ومع الرفاق داخل المدرسة وخارجها، للبناء عليها في عملية التوجيه والإرشاد ومواجهة الأزمات.

المصادر والمراجع

المراجع العربيـة:

البعلبكي، منير. (2006)*قاموس المورد*. لبنان، بيروت: دار العلم للملايين

الحفني، عبد المنعم. (1994). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة: مكتبة مدبولي

الخطيب، جمال. (1995). *تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعية*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

الخطيب، صالح. (2003). *الارشاد النفسي في المدرسة (أسسه-نظرياته-تطبيقاته)*. الامارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي

الخطيب، جمال والحديدي، منى. (2009). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. عمان، الأردن: دار الفكر

الخولي، محمد. (1981). *قاموس التربية*. لبنان، بيروت: دار العلم للملايين

الرابطة الأمريكية للطب النفسي (مترجم). *الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية: المعايير التشخيصية*. ترجمة السماك، أمينة ومصطفى، عادل. (2001). الكويت: مطبعة المنار الاسلامية

بني أحمد، أسماء و فرح، عدنان. (2007).الإساءة الانفعالية لطلبة الصفوف الدنيا كما يدركها معلم الصف والمدير والمرشد المدرسي:دراسة مقارنة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 3 (4)، 409-434

المراجـع الاجنبيـة:

Achenbach, T. M, & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.

Archer, T., Filmer-Sankey, C. & Fletcher-Campbell, F. (2003*). School phobia and school refusal: Research into causes and remedies. LGA Research Report No. 46*. Slough: NFER

Atkinson, L., Quarrington, B., Cyr, J.J. & Atkinson, F.V. (1989). Differential classification in school refusal. *British Journal of Psychiatry*, 155, 191–195

Bahalı, K. & Tahiroğlu A. (2010). School refusal: Clinical features, diagnosis and treatment. *Psikiyatride Guncel Yaklasimlar - Current Approaches in Psychiatry*, 2(3), 362-383

Bahalı, K. , Tahiroğlu A. & Seydaoglu G. (2011). Parental psychological symptoms and familial risk factors of children and adolescents who exhibit school refusal. *East Asian Arch Psychiatry*, 21(4), 164-169

Berg, I., Nichols, K., Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10, 123-141.

Bernstein G.A., Garfinkel B.D. (1986), School phobia: The overlap of affective and anxiety disorders. *Journal of the American Academy Child Psychiatry*, 25, 235-241

Brand, C. & O'Conner, L. (2004). School refusal: It takes a team. *Children & Schools*, 26(1). 54-64

Brandibas, G., & Jeunier, B., Caret, C. & Fouraste, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. *School Psychology International*, 25 (1), 117-126

Brill,L. (2009). *School Refusal:Characteristics, assessment, and effective treatment: A child and parent perspective*. unpublished Dissertation, the Department of Psychology at Philadelphia College of Osteopathic Medicine

Broadwin, I.T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, 253–259.

Burke A.E. & Silverman W.K. (1987). The prescriptive treatment of school refusal. *Clinical Psychology Review*, 7, 353–362

Coolidge, J. C., Hahn, P. B., & Peck, A. L. (1957). School phobia: Neurotic crisis or way of life?. *American Journal of Orthopsychiatry*, 27, 296–306

Cornell, D.G. & Sheras, P.L. (1998). Common errors in school crisis response: learning from our mistakes. *Psychology in the School*, 35(3). 297-307

Daleiden,E.L.; Chorpita,B.F.; Kollins, S.H. & Drabman, R.S. (1999). Factors affecting the reliability of clinical judgments about the function of children's school refusal behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28,396-406

Doobay, A. (2008). School refusal behaviour associated with separation anxiety disorder: A cognitive-behavioural approach to treatment. *Psychology in the Schools*, 45(4), 261-272

Dube, S.R.. & Orpinas, P.(2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children and Schools*, 31(2), 87- 95

Eaton, D.K. ; Kann, L.; Kinchen, S.; Ross, J.; Hawkins, J.; Harris, W.; Lowry, R.; McManus, T.; Chyen,D.; Shanklin, S.; Lim, C.; Grunbaum, J. & Wechsler, H. (2012). Youth risk behavior surveillance -United States, 2011. *Surveillance Summaries*, 61(4). 1-162

Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (7), 797-807

Elliott, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 1001-1012

Elliott, J., and Place, M. (1998). *Children in difficulty: A guide to understanding and helping*. London: Routledge

Fallis, R.K. & Opotow,S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59, 103–119.

Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1560.

Grandison, K. J. (2011). *School refusal and reintegration from short stay school to mainstream*. Unpublished thesis, The University of Birmingham, Great britain

Haight, C.; Kearney, C.A.; Hendron, M. & Schafer, R. (2011). Confirmatory analyses of the school refusal assessment scale-revised: Replication and extension to a truancy sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33, 196-204

Hanna,G. L.; Fischer, D.J. & Fluent, T.E. (2006).Separation anxiety disorder and school refusal in children and adolescents. *Pediatrics in Review*, 27(2), 55-64

Hersov L. (1960). Persistent non-attendance at school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1(2), 130-136.

Hinkle, D.E.; Wiersma, W. & Jurs, S.G. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences*. Boston: Houghton Mifflin Company

Iwatani, N., Miike, T., Kai, Y., Kodama,M., Mabe, H., Tomoda, A., Fukuda, K., & Jyodoi, T. (1997). Glucoregulatory disorders in school refusal students. *Clinical Endocrinology*, 47(3), 273-278

Johnson, A.M.; Falstein, E.I.; Szurek, S.A., & Svendsen, M. (1941). School phobia. *American Journal of Orthopsychiatry*, 11, 702-711

Kearney, C.A & Bensaheb, A.(2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 76(1),3-7

Kearney, C.A. & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children & Schools* , 27(4), 207-216

Kearney, C.A. & Albano, A.M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161

Kearney, C.A. (1993). Depression and school refusal behavior: A review with comments on classification and treatment. *Journal of School Psychology*, 31, 267-279

Kearney, C.A. (2001). *School refusal behaviour in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC; American Psychology Association

Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the school refusal assessment scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245

Kearney, C.A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youth with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1) , 57-65

Kearney, C.A. (2006). Confirmatory factor analysis of the school refusal assessment scale-revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28 (3), 139-144

Kearney, C.A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61

Kearney, C.A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471

Kearney, C.A., & Albano, A.M. (2000). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach therapist's guide*. San Antonio, TX/New York: The Psychological Corporation/Oxford University Press

Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1990). Treatment of an adolescent with obsessive-compulsive behavior by alternating response prevention and cognitive therapy: An empirical analysis. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 21, 39-48.

Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1991). *Assessing the determinants of school refusal behavior*. Symposium conducted at the meeting of the association for behavior analysis, Atlanta, GA.

Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The school refusal assessment scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22(1), 85–96

Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3, 339-354.

Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1999). Functionally-based prescriptive and nonprescriptive treatment for children and adolescents with school refusal behavior. *Behavior Therapy*, 30, 673-695

Kearney, C.A., Pursell, C., & Alvarez, K. (2001). Treatment of school refusal behavior in children with mixed functional profiles. *Cognitive and Behavioral Practice*, 8, 3-11

Kearney, C.A.; Chapman, G. & Cook L. (2005). School refusal behavior in young children. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 1(3), 216- 222

Kennedy, W. (1965). School phobia: Rapid treatment of fifty cases. *Journal of Abnormal Psychology*, 70 (4), 285-289

King, B., & Bernstein, G. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-206

Kolvin I.; Berney T.P. & Bhate S.R. (1984), Classification and diagnosis of depression in school phobia. *British Journal of Psychiatry*, 145, 347–357

Last, C.G. & Strauss, C.C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(1). 31-35

Last, C.G., & Strauss, C.C. (1990). School refusal in anxiety-disordered children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 31–35.

Lauchlan, F. (2003) Chronic non-attendance and intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, 19(2), 133-146

MacKinnon, G. (2005). Symbolic interactionism: A lens for judging the social constructivist potential of learner-centered chemistry software. *International Journal of Technology in Teaching and Learning,* 1(2), 89-102.

McCune, N. & Hynes, J. (2005). 10 year follow up of children with school refusal. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 22, 56-58

McMillan, J & Schumacher, S. (2001). *Research in education*. New York: Longman

McShane, G.; Walter, G. & Rey, J.M. (2001). Characteristics of adolescents with school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6), 822–826

Naylor, N.W.; Staskowski, M.; Kenny, M.C. & King, C.A. (1994). Language disorders and learning disabilities in school-refusing adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 1331-1337.

Paccione-Dyszlewski, M. & Contessa-Kislus, M. (1987). School phobia: Identification of subtypes as a prerequisite to treatment intervention. *Adolescence*, 22(86), 377-384.

Partridge, J.M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85, 45-81

Pelligrini, D. W. (2007). School non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23 (1), 63-77

Phelps, L.; Cox,D. & Bajorek, E. (1992). School phobia and separation anxiety: Diagnostic and treatment comparisons. *Psychology in the Schools*, 29 (4), 384-394

Place, M., Hulmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School refusal: A changing problem which requires a change in approach?. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 5 (3), 345-355

Sheppard, A. (2007). An approach to understanding school attendance difficulties: pupils' perceptions of parental behaviour in response to their requests to be absent from school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12, 4. 349-363

Suveg, C.; Aschenbrand, S.G. & Kendall, P.C. (2005). Separation anxiety disorder, panic disorder, and school refusal. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 773-795.

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. London & Philadelphia: Kingsley

The American Heritage Dictionary.(1982). Boston. United States of America.

Van Ameringen M, Mancini C, Farvolden P. (2003). The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders*, 17(5),561-571

Viskochil, J. (2012). *School Refusal Behavior: From Terminology to Treatment*. (Monograph), University of Utah.

West Sussex County Council Educational Psychology Service. (2004). *Emotionally-based school refusal: Guidance for schools and support agencies* .West Sussex County Council EPS.

Wimmer, M. B. (2003). *School refusal: Assessment and intervention within school settings*. National Association of School Psychologists

Wimmer, M. B. (2004). *School refusal: Information for educators*. Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators. National Association of School Psychologists

Witts, B. & Houlihan, D. (2007). Recent perspectives concerning School refusal behavior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(2), 381-398

Wray, A. & Thomas, A. (2013). School refusal and home education. *Journal of Unschooling and Alternative Learning,* 7(13), 64-85

Young, J.G., Brasic, J.R., Kisnadwala, H., & Leven, L. (1990). Strategies for research on school refusal and related non attendance at school. In C. Chiland & J.G. Young (Eds.), *Why children reject school: Views from seven countries* (pp. 199–223). New Haven, CT: Yale University Press

المواقـع الالكترونيـة:

وزارة التربيـة والتعليـم. (2007). *دليل تعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكوميـة والخاصـة الأردنيـة وتعديلاتها رقم 1*. استرجعت بتاريخ: 2013/9/25 من http://www.moe.gov.jo/NewPages.aspx?PageID=ZIgcQIP4qAQ=

وزارة التربية والتعليم. (2013). *أسس النجاح والإكمال والرسوب في مرحلتي التعليم الأساسي والتعليم الثانوي الشامل*. استرجعت بتاريخ: 2013/11/1 من http://www.moe.gov.jo/Files/(26-9-2013)(2-16-27%20PM).pdf

Anxiety. In Wikipedia. Retrieved Jan 11, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Anxiety

Enjoy. In Wikipedia. Retrieved Apr 19, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Enjoyment?redirect=no)

Fear. In Wikipedia. Retrieved Jan 11, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Fear

Fun. In Wikipedia. Retrieved Apr 19, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Fun)

Function. In Wikipedia. Retrieved Jul 1, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Function_(mathematics)

Kearney, C.A. (n.d). *Interview With the Expert: Dr. Christopher Kearney on School Refusal Learning About School Refusal* (Amanda Morin, interviewer). Retrieved Jul 30, 2012 from http://childparenting.about.com/od/schoollearning/a/school-refusal-expert.htm

Negative reinforcement. In Wikipedia. Retrieved Jan 15, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Reinforcement)

positive reinforcement. In Wikipedia. Retrieved Jan 15, 2013 from http://en.wikipedia.org/wiki/Reinforcement

Purcell, A. & Tsverik, I. R. (2008). Extended school non-attenders' views: Developing best practice within an educational psychology service. North somerset, Educational psychology service. Retrieved Aug 2, 2012 from http://www.bristol.ac.uk/norahfry/teachinglearning/dedpsy/commissions/extendedschool.pdf

School refusal. In Wikipedia. Retrieved Jul 30, 2012 from. From http://en.wikipedia.org/wiki/school_refusal

Urban dictionary. Retrieved Oct 29, 2013 from http://www.urbandictionary.com

Viskochil, J.(2012). School refusal behavior: From terminology to treatment. University of Utah. Retrieved Jun 20, 2013 from http://ed-psych.utah.edu/school psych/_documents/grants/specific-disabilities/school-refusalmonograph.pdf

Wimmer, M. B. (2008). Understanding the reasons that students avoid school is the first step in getting them to return. *PrinciPal Leadership*. Retrieved Jul 30, 2012 from www.nasponline.org/resources/principals

الملاحق

ملحق 1: ترجمة الباحثة للنسخة الأصلية لمقياس تقييم الرفض المدرسي لكيرني وسيلفرمان (Kearney & Silverman, 1993)

أولاً: نسخة الطالب:

1. كم مرة يتكرر أنه لديك مشكلة في الذهاب الى المدرسة لأنك خائف من شيء ما في مبنى المدرسة (مثل جرس الانذار بالحريق، غرفة،...الخ)؟
2. هل لديك مشكلة في التحدث مع الأطفال الآخرين في مدرستك؟
3. هل غالباً ما تفعل أشياء بهدف ازعاج عائلتك؟
4. كم مرة يتكرر أنك تذهب خارج البيت عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من الاثنين الى الجمعة)؟
5. هل أنت خائف من المعلمين أو آخرين في المدرسة؟
6. هل غالباً ما تشعر بالإرباك/الحرج أو الخوف أمام الآخرين في المدرسة؟
7. كم مرة يتكرر لديك شعور بأنك تفضل البقاء مع والديك على الذهاب للمدرسة؟
8. هل دائماً تتحدث أو تشاهد أشخاص آخرين عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من الاثنين الى الجمعة)؟
9. هل تشعر بالغضب/العصبية مع اصدقائك في المدرسة أكثر من أصدقائك في مكان آخر (مثلاً في حفلة أو في البيت) ؟
10. هل لديك مشكلة في تكوين اصدقاء؟
11. هل تفكر غالباً بوالديك أو بعائلتك عندما تكون في المدرسة أو عندما يكونون بعيدين عنك؟

12. هل تستمتع بعمل أشياء مختلفة عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من الاثنين الى الجمعة)؟

13. هل تشعر بالخوف من المدرسة عندما تفكر فيها أيام السبت والأحد؟

14. هل تبقى غالباً بعيداً عن أماكن يمكن أن تلتقي فيها بشخص ما؟

15. هل دائماً ترفض الذهاب الى المدرسة بهدف ان تبقى مع والديك؟

16. هل تهرب دائماً من المدرسة لأنه من الممتع أكثر أن أكون خارج المدرسة؟

ثانياً: نسخة الآباء:

1. هل يبدو طفلك خائفاً بشدة/بشكل مبالغ فيه من شيء ما أو شيء يتعلق بالمدرسة (مثل جرس الانذار بالحريق، غرفة،...الخ)؟

2. هل لدى طفلك مشكلة تتعلق في التحدث مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟

3. هل يظهر على طفلك بأنه يقوم بإزعاجك ليلفت الانتباه اليه؟

4. هل يذهب طفلك خارج البيت عندما لا يكون في المدرسة خلال الاسبوع (من الاثنين الى الجمعة)؟

5. هل يبدو على طفلك بأنه خائف من المعلمين أو آخرين في المدرسة؟

6. هل قال لك طفلك بأنه يشعر بعدم الراحة أو الارباك والحرج عندما يواجه/يلتقي/يقابل أشخاص آخرين في المدرسة؟

7. كم مرة يتكرر لدى طفلك بأنه يتمنى/ يرجو أن يكون معك أو مع شريكك مفضلاًهذا على الذهاب الى المدرسة؟

8. هل غالباً ما يتحدث طفلك أو يشاهد أشخاص آخرين عندما لا يكون في المدرسة خلال الاسبوع (من الاثنين الى الجمعة)؟

9. هل يبدو على طفلك الغضب/العصبية عندما يكون مع اصدقائه في المدرسة أكثر من لو كان مع اصدقائه في مكان آخر (مثلاً في حفلة أو في البيت) ؟

10. هل قال لك طفلك بأن لديه مشكلة في تكوين الاصدقاء؟

11. هل قال لك طفلك بأنه يفكر فيك غالباً عندما تكون بعيداً؟

12. هل يستمتع طفلك بعمل نشاطات متعددة عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من الاثنين الى الجمعة)؟

13. هل يبدو على طفلك أنه يشعر بالخوف من المدرسة عندما يفكر فيها أيام عطلة نهاية الاسبوع؟

14. هل يبدو على طفلك بأنه يتجنب المواقف الاجتماعية حيث يكون الحديث مع الآخرين محتملاً؟

15. هل دائماً يرفض طفلك الذهاب الى المدرسة فقط بهدف ان يبقى معك أو مع شريكك؟

16. هل يهرب طفلك من المدرسة لأن لديه أشياء أكثر متعة خارج المدرسة؟

ملحق 2: ترجمة الباحثة للنسخة المعدّلة لمقياس تقييم الرفض المدرسي لكيرني (Kearney, 2002)

أولاً: نسخة الطالب:

1. كم مرة يتكرر أنه لديك مشاعر سيئة سلبية حول الذهاب الى المدرسة لأنك خائف من شيء ما يتعلق بالمدرسة (مثل الاختبارات، باص المدرسة، المعلمة،جرس انذار الحريق)؟ (1)
2. كم مرة يتكرر لديك أنك تبقى بعيداً عن المدرسة لأنك تجد صعوبة في الحديث/التواصل مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟ (2)
3. كم مرة يتكرر لديك أنك تفضل البقاء في البيت مع والديك على أن تذهب الى المدرسة؟ (3)
4. عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من يوم الاثنين الى الجمعة)؛ كم مرة يتكرر لديك بأنك تغادر البيت وتعمل شيئاً ما ممتعاً؟ (4)
5. كم مرة يتكرر لديك أنك أنك تبقى بعيداً عن المدرسة لأنك ستشعر بالحزن أو بالاحباط/الغم/صدرك مقبوض إذا ذهبت؟ (1)
6. كم مرة يتكرر لديك أنك تبقى بعيداً عن المدرسة لأنك تشعر بالارباك والاحراج امام الآخرين في المدرسة؟ (2)
7. كم مرة يتكرر لديك أنك تفكر بوالديك أو بعائلتك عندما تكون في المدرسة؟ (3)
8. عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من يوم الاثنين الى الجمعة)؛ كم مرة يتكرر لديك أنك تتحدث مع أشخاص آخرين (غير عائلتك)؟ (4)
9. كم مرة يتكرر لديك شعوراً أسوأ في المدرسة (مثل الخوف، الغضب/العصبية، الحزن) بالمقارنة مع ما تشعر به في البيت مع اصدقائك؟ (1)
10. كم مرة يتكرر لديك أنك تبقى بعيداً عن المدرسة لأنه ليس لديك كثير من الأصدقاء هناك؟ (2)
11. كم معدّل تفضيلك أن تبقى مع عائلتك على ان تذهب الى المدرسة؟ (3)
12. عندما لا تكون في المدرسة خلال الاسبوع (من يوم الاثنين الى الجمعة)؛ ما معدل استمتاعك بعمل اشياء مختلفة (مثل البقاء مع الاصدقاء، الذهاب لأماكن)؟ (4)

13. كم مرة يتكرر أنه لديك مشاعر سيئة عن المدرسة (مثل الخوف، الغضب/العصبية، الحزن) عندما تفكربالمدرسة أيام السبت والأحد؟ (1)

14. كم مرة يتكرر لديك أنك تبقى بعيداً عن أماكن في المدرسة (مثل الممرات، أماكن يكون فيها مجموعات معينة من الاشخاص) بينما تتمنى أن تتحدث مع شخص ما؟ (2)

15. ما معدل أنك تفضل أن تتلقى التعليم عن طريق والديك في البيت على أن تتلقاه من المعلم في المدرسة؟ (3)

16. كم مرة يتكرر لديك أنك ترفض الذهاب الى المدرسة لأنك تسعى للحصول على متعة خارج المدرسة؟ (4)

17. إذا كان لديك مشاعر سيئة/ سلبية أقل حول المدرسة (كالخوف، الغضب، الحزن)؛ هل سيكون من السهل عليك أن تذهب الى المدرسة؟ (1)

18. اذا كان من السهل عمل اصدقاء جدد لك؛ هل سيكون من السهل عليك ان تذهب الى المدرسة؟ (2)

19. هل سيكون من السهل عليك أن تذهب الى المدرسة إذا ذهب والداك معك؟ (3)

20. هل سيكون من السهل عليك أن تذهب الى المدرسة إذا سمح لك بفعل أشياء كثيرة محببة لديك بعد ساعات المدرسة (مثل ان تكون مع اصدقائك)؟ (4)

21. ما معدل أنه لديك مشاعر سيئة/ سلبية حول المدرسة (كالخوف، العصبية، الحزن) أكثر مقارنةً بأقرانك (الاطفال الذين هم من جيلك/بعمرك)؟ (1)

22. كم مرة يتكرر لديك أنك تبقى بعيداً عن الآخرين في المدرسة بالمقارنة مع أقرانك؟ (2)

23. هل تحب ان تكون في البيت مع والديك أكثر مما يفعل الأطفال الذين هم في مثل سنك (أقرانك)؟ (3)

24. هل تفضل أن تفعل أشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر مما يفعل الاطفال الذين هم في مثل عمرك؟ (4)

ثانياً: نسخة الآباء:

1. كم مرة يتكرر لدى طفلك بأن لديه مشاعر سيئة سلبية حول الذهاب الى المدرسة لأنه/لأنها خائف من شيء ما يتعلق بالمدرسة (مثل الاختبارات، باص المدرسة، المعلمة،جرس انذار الحريق)؟ (1)
2. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يبقى بعيداً عن المدرسة لأنه/لأنها يجد صعوبة في الحديث/التواصل مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟ (2)
3. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يفضل/تفضل البقاء في البيت معكَ/ معكِ أو مع (زوجتك/زوجك) على أن تذهب الى المدرسة؟ (3)
4. عندما لا يكون طفلك في المدرسة خلال الاسبوع (من يوم الاثنين الى الجمعة)؛ كم مرة يتكرر لديه/لديها بأنه يغادر البيت ويعمل شيئاً ما ممتعاً؟ (4)
5. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يبقى بعيداً عن المدرسة لأنه سيشعر بالحزن أو بالاحباط/الغم/صدر مقبوض إذا ذهب/ذهبت؟ (1)
6. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يبقى بعيداً عن المدرسة لأنه/لأنها يشعر بالارباك والاحراج امام الآخرين في المدرسة؟ (2)
7. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يفكر بكَ/بكِ أو بِ(زوجتك/زوجك) عندما يكون في المدرسة؟ (3)
8. عندما لا يكون طفلك في المدرسة خلال الاسبوع (من يوم الاثنين الى الجمعة)؛ كم مرة يتكرر لديه/لديها أنه يتحدث مع أشخاص آخرين (غير عائلته/عائلتها)؟ (4)
9. كم مرة يتكرر لدى طفلك شعوراً أسوأ في المدرسة (مثل الخوف، الغضب/العصبية، الحزن) بالمقارنة مع ما يشعر/تشعر به في البيت مع اصدقائه؟ (1)
10. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يبقى بعيداً عن المدرسة لأنه ليس لديه/لديها كثير من الأصدقاء هناك؟ (2)
11. ما/كم معدّل تفضيل طفلك أن يبقى/تبقى مع عائلته/عائلتها على ان يذهب الى المدرسة؟ (3)

12. عندما لا يكون طفلك في المدرسة خلال الاسبوع (من يوم الاثنين الى الجمعة)؛ ما معدل استمتاعه/استمتاعها بعمل اشياء مختلفة (مثل البقاء مع الاصدقاء، الذهاب لأماكن)؟ (4)

13. كم مرة يتكرر لدى طفلك أن لديه مشاعر سيئة/سلبية عن المدرسة (مثل الخوف، الغضب/العصبية، الحزن) عندما يفكر/تفكر بالمدرسة أيام السبت والأحد؟ (1)

14. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه/أنها يبقى بعيداً عن أماكن في المدرسة (مثل الممرات، أماكن يكون فيها مجموعات معينة من الاشخاص) حيث يجب أن يتحدث مع شخص ما؟ (2)

15. ما معدل أن طفلك يفضل/تفضّل أن يتلقى التعليم عن طريقك او عن طريق شريكك (زوج/زوجة) في البيت على أن يتلقاه من المعلم في المدرسة؟ (3)

16. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يرفض الذهاب الى المدرسة لأنه/لأنها يسعى للحصول على متعة خارج المدرسة؟ (4)

17. إذا كان لدى طفلك مشاعر سيئة/ سلبية أقل حول المدرسة(كالخوف، الغضب، الحزن)؛ هل سيكون من السهل عليه/عليها أن يذهب الى المدرسة؟ (1)

18. اذا كان من السهل على طفلك عمل اصدقاء جدد له؛ هل سيكون من السهل عليه ان يذهب الى المدرسة؟ (2)

19. هل سيكون من السهل على طفلك أن يذهب الى المدرسة إذا ذهبت أنت أو شريكك معه/معها؟ (3)

20. هل سيكون من السهل على طفلك أن يذهب الى المدرسة إذا سمح له بفعل أشياء كثيرة محببة لديه بعد ساعات المدرسة (مثل ان تكون مع اصدقائك)؟ (4)

21. ما معدل وجود مشاعر سيئة/ سلبية أكثر لدى طفلك حول المدرسة (كالخوف، العصبية، الحزن) مقارنةً بأقرانه/ بأقرانها (الاطفال الذين هم بمثل عمره/ عمرها)؟ (1)

22. كم مرة يتكرر لدى طفلك أنه يبقى بعيداً عن الآخرين في المدرسة بالمقارنة مع أقرانه/ أقرانها؟ (2)

23. هل يحب طفلك ان يكون في البيت معك أو مع شريكك أكثر مما يفعل الأطفال الذين هم في مثل سنه/ سنها؟ (3)

24. هل يفضل طفلك أن يفعل أشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر مما يفعل الاطفال الذين هم في مثل عمره/عمرها؟ (4)

ملاحظة:

1= تجنب مثير يثير لديه مشاعر سلبية.

2= الهروب من مواقف اجتماعية و/أو تقييمية.

3= السعي للحصول على اهتمام ورعاية.

4= السعي للحصول على تعزيز ملموس/مادي/حسي/واقعي وواقعي.

ملحق 3: الترجمة النهائية للنسخة المعدلة لمقياس تقييم الرفض المدرسي لكيرني (Kearney, 2002)

أولاً: نسخة الطالب:

1. كم مرة راودتك مشاعر سلبية تجاه الذهاب الى المدرسة بسبب خوفك من شيء ما متعلق بمدرستك (مثل الامتحانات، باص المدرسة، المعلم، انذار الحريق)؟
2. كم مرة تكرر بقاؤك بعيداً عن المدرسة بسبب صعوبة تجدها في الحديث مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟
3. كم مرة تكرر شعورك بأنك تفضل البقاء مع أبويك على الذهاب الى المدرسة؟
4. كم مرة تكرر خروجك من المنزل للقيام بشيء ممتع في الأيام التي لا تكون فيها في المدرسة (من الإثنين الى الجمعة)؟
5. كم مرة تكرر بقاؤك بعيداً عن المدرسة لأنك ستشعر بالحزن والاحباط عند ذهابك إليها؟
6. كم مرة تكرر بقاؤك بعيداً عن المدرسة بسبب شعورك بالإحراج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة؟
7. كم مرة تكرر تفكيرك بأبويك أو بعائلتك أثناء وجودك في المدرسة؟
8. كم مرّة تتحدث مع أو تقابل أشخاصاً ليسوا من أفراد عائلتك خلال الأيام التي لا تكون فيها بالمدرسة (من الإثنين الى الجمعة)؟
9. كم مرّة تكرر شعورك بأن حالتك تسوء وأنت برفقة أصدقائك في المدرسة (خائف، عصبي، حزين) مقارنةً بشعورك وأنت برفقتهم في البيت؟
10. كم مرة بقيت بعيداً عن المدرسة بسبب عدم وجود الكثير من الأصدقاء لديك فيها؟
11. الى أي درجة تفضل البقاء مع عائلتك على الذهاب الى المدرسة؟
12. كم مرة تستمتع بالقيام بأشياء متنوعة (كالبقاء مع الأصدقاء، أوالذهاب الى أماكن معينة) في الأيام التي لا تتواجد فيها في المدرسة (من الاثنين الى الجمعة)؟
13. كم مرّة تتراود لديك مشاعر سلبية متعلقة بالمدرسة كالشعور بالخوف أو العصبية أو الحزن عندما تفكر بالمدرسة أيام السبت والأحد؟

14. كم مرّة تكرر تجنبك التواجد في أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) حيث قد يتوجب عليك اجراء محادثة مع شخص ما في تلك الأماكن؟

15. كم مرة فضلت تلقينك العلم على يد أبويك على أن تتلقاه على يد معلمك في المدرسة؟

16. كم مرة رفضت الذهاب الى المدرسة لأنك تريد الاستمتاع بوقتك خارج المدرسة؟

17. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودك تجاه المدرسة أقل؛ هل سيسْهل عليك الذهاب الى المدرسة؟

18. لوكان من السهل عليك تكوين صداقات جديدة؛ هل سيسْهل عليك الذهاب الى المدرسة؟

19. هل ذهاب أبويك معك إلى المدرسة يسهّل عليك الذهاب إليها؟

20. هل سيكون من السهل عليك الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتك القيام بالمزيد من الأعمال التي تحبها بعد ساعات الدوام المدرسي؟

21. كم تفوق المشاعر السلبية التي تراودك حيال المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تلك المشاعر التي تراود الاطفال الآخرين في مثل سنك؟

22. كم مرّة بقيت بعيداً عن المجتمع المدرسي مقارنة بالأطفال الآخرين في مثل سنّك؟

23. هل ترغب بالبقاء في المنزل مع والديك أكثر مما يرغبه الأطفال الآخرين في مثل سنّك؟

24. هل ترغب بالقيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر مما يرغبه الأطفال الآخرين والذين هم في مثل سنّك؟

ثانياً: نسخة الآباء:

1. كم مرة تكرّر وجود شعور سلبي لدى طفلك (طفلتك) حول الذهاب الى المدرسة بسبب خوفه من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، باص المدرسة، المعلم، انذار الحريق)؟

2. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة بسبب صعوبة يجدها في الحديث مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟

3. كم مرة شعر طفلك (طفلتك) بأنه يفضل البقاء معك أو مع زوجك على الذهاب الى المدرسة؟

4. في أيام الأسبوع التي لا يتواجد فيها طفلك (طفلتك) في المدرسة (من الاثنين الى الجمعة)، كم مرة غادر طفلك (طفلتك) المنزل للقيام بشيء ممتع؟

5. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة بسبب شعوره بالحزن والاحباط إنْ ذهب؟

6. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة لأنه يشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة؟

7. كم مرة تكرر تفكير طفلك (طفلتك) بك أو بزوجك أو بالعائلة عندما يكون في المدرسة؟

8. في أيام الاسبوع (من الأحد الى الخميس) التي لا يتواجد بها طفلك (طفلتك) في المدرسة، كم مرّة يتحدث ويتقابل مع أشخاص آخرين ليسوا من أفراد العائلة؟

9. كم مرّة تكرر شعور طفلك (طفلتك) بالخوف والعصبية والحزن في المدرسة بشكل أكثر سوءاً مما يشعر بها عندما يتواجد في المنزل مع أصدقائه؟

10. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة بسبب عدم وجود كثير من الأصدقاء لديه هناك؟

11. الى أي درجة يفضل طفلك (طفلتك) البقاء مع أفراد عائلته على الذهاب الى المدرسة؟

12. إلى أي درجة يستمتع طفلك (طفلتك) بالقيام بأشياء متنوعة (كالبقاء مع الأصدقاء، أوالذهاب الى أماكن معينة) في الأيام (من الاثنين الى الجمعة) التي لا يتواجد فيها طفلك (طفلتك) في المدرسة؟

13. كم مرّة تتراود لدى طفلك (طفلتك) مشاعر سلبية حول المدرسة كالشعور بالخوف أو العصبية أو الحزن عندما يفكر بالمدرسة أيام السبت والأحد؟

14. كم مرّة تكرر تجنب طفلك (طفلتك) أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) حيث يجب التواجد معهم واجراء محادثة معهم؟

15. الى أي درجة يفضل طفلك (طفلتك) أن يتلقى تعليمه في المنزل على يدك أو على يد زوجك على أن يتلقى تعليمه على يد معلمه في المدرسة؟

16. كم مرّة تكرر رفض طفلك (طفلتك) الذهاب الى المدرسة بسبب رغبته في الاستمتاع بوقته خارج المدرسة؟

17. إذا قلت نسبة المشاعر السلبية التي تراود طفلك (طفلتك) حول المدرسة مثل (الخوف والعصبية والحزن)؛ هل سيسَهّل ذلك عليه الذهاب الى المدرسة؟

18. لو كان من السهل على طفلك (طفلتك) تكوين صداقات جديدة؛ هل سيسهّل ذلك عليه الذهاب الى المدرسة؟

19. هل سيكون من السهل على طفلك (طفلتك) الذهاب الى المدرسة إذا رافقه أحدكما (أنت أو زوجك) إليها؟

20. هل سيسْهل على طفلك (طفلتك) الذهاب الى المدرسة إن تمكن من القيام بأمور أكثر يحبها بعد ساعات الدوام المدرسي (كالبقاء مع الأصدقاء)؟

21. الى أي درجة تفوق المشاعر السلبية التي تراود طفلك (طفلتك) حول المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تلك المشاعر التي تراود الاطفال الآخرين في مثل سنّه عند مقارنته بهم؟

22. كم مرّة يتكرر بقاء طفلك (طفلتك) منعزلاً عن المجتمع المدرسي عند مقارنته بالأطفال الآخرين في مثل سنّه؟

23. هل ترى بأن رغبة طفلك (طفلتك) بالبقاء في المنزل معك أو مع زوجك تفوق رغبة الأطفال الآخرين في مثل سنّه؟

24. هل يفضل طفلك (طفلتك) القيام بأمور مسلية خارج المدرسة أكثر من غالبية الأطفال في مثل سنّه؟

ملحق 4: النسخة المكيفة للبيئة الأردنية للنسخة المعدلة لمقياس تقييم الرفض المدرسي لكيرني (Kearney, 2002)

أولاً: نسخة الطفل:

1. كم مرة راودتك مشاعر سلبية تجاه الذهاب الى المدرسة بسبب خوفك من شيء ما متعلق بمدرستك (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين)؟
2. كم مرة تكرر بقاؤك بعيداً عن المدرسة بسبب صعوبة تجدها في الحديث مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟
3. كم مرة تكرر شعورك بأنك تفضل البقاء مع أبويك على الذهاب الى المدرسة؟
4. كم مرة تكرر خروجك من المنزل للقيام بشيء ممتع في الأيام التي لا تكون فيها في المدرسة (من الأحد الى الخميس)؟
5. كم مرة تكرر بقاؤك بعيداً عن المدرسة لأنك ستشعر بالحزن والاحباط عند ذهابك إليها؟
6. كم مرة تكرر بقاؤك بعيداً عن المدرسة بسبب شعورك بالإحراج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة؟
7. كم مرة تكرر تفكيرك بأبويك أو بعائلتك أثناء وجودك في المدرسة؟
8. كم مرّة تتحدث مع أو تقابل أشخاصاً ليسوا من أفراد عائلتك خلال الأيام التي لا تكون فيها بالمدرسة (من الأحد الى الخميس)؟
9. كم مرّة تكرر شعورك بأن حالتك تسوء وأنت برفقة أصدقائك في المدرسة (خائف، عصبي، حزين) مقارنةً بشعورك وأنت برفقتهم في البيت؟
10. كم مرة بقيت بعيداً عن المدرسة بسبب عدم وجود الكثير من الأصدقاء لديك فيها؟
11. الى أي درجة تفضل البقاء مع عائلتك على الذهاب الى المدرسة؟
12. كم مرة تستمتع بالقيام بأشياء متنوعة (كالبقاء مع الأصدقاء، أوالذهاب الى أماكن معينة) في الأيام التي لا تتواجد فيها في المدرسة (من الأحد الى الخميس) ؟
13. كم مرّة تتراود لديك مشاعر سلبية متعلقة بالمدرسة كالشعور بالخوف أو العصبية أو الحزن عندما تفكر بالمدرسة أيام الجمعة والسبت؟

14. كم مرّة تكرر تجنبك التواجد في أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) حيث قد يتوجب عليك اجراء محادثة مع شخص ما في تلك الأماكن؟

15. كم مرة فضلت تلقينك العلم على يد أبويك على أن تتلقاه على يد معلمك في المدرسة؟

16. كم مرة رفضت الذهاب الى المدرسة لأنك تريد الاستمتاع بوقتك خارج المدرسة؟

17. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودك تجاه المدرسة أقل؛ هل سيسْهل عليك الذهاب الى المدرسة؟

18. لوكان من السهل عليك تكوين صداقات جديدة؛ هل سيسْهل عليك الذهاب الى المدرسة؟

19. هل ذهاب أبويك معك إلى المدرسة يسهّل عليك الذهاب إليها؟

20. هل سيكون من السهل عليك الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتك القيام بالمزيد من الأعمال التي تحبها بعد ساعات الدوام المدرسي؟

21. كم تفوق المشاعر السلبية التي تراودك حيال المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تلك المشاعر التي تراود الاطفال الآخرين في مثل سنك؟

22. كم مرّة بقيت بعيداً عن المجتمع المدرسي مقارنة بالأطفال الآخرين في مثل سنّك؟

23. هل ترغب بالبقاء في المنزل مع والديك أكثر مما يرغبه الأطفال الآخرين في مثل سنّك؟

24. هل ترغب بالقيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر مما يرغبه الأطفال الآخرين والذين هم في مثل سنّك؟

ثانياً: <u>نسخة الآباء</u>:

1. كم مرة تكرّر وجود شعور سلبي لدى طفلك (طفلتك) حول الذهاب الى المدرسة بسبب خوفه من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين)؟

2. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة بسبب صعوبة يجدها في الحديث مع الأطفال الآخرين في المدرسة؟

3. كم مرة شعر طفلك (طفلتك) بأنه يفضل البقاء معك أو مع زوجك على الذهاب الى المدرسة؟

4. في أيام الأسبوع التي لا يتواجد فيها طفلك (طفلتك) في المدرسة (من الأحد الى الخميس)، كم مرة غادر طفلك (طفلتك) المنزل للقيام بشيء ممتع؟

5. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة بسبب شعوره بالحزن والاحباط إنْ ذهب؟

6. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة لأنه يشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة؟

7. كم مرة تكرر تفكير طفلك (طفلتك) بك أو بزوجك أو بالعائلة عندما يكون في المدرسة؟

8. في أيام الاسبوع (من الأحد الى الخميس) التي لا يتواجد بها طفلك (طفلتك) في المدرسة، كم مرّة يتحدث ويتقابل مع أشخاص آخرين ليسوا من أفراد العائلة؟

9. كم مرّة تكرر شعور طفلك (طفلتك) بالخوف والعصبية والحزن في المدرسة بشكل أكثر سوءاً مما يشعر بها عندما يتواجد في المنزل مع أصدقائه؟

10. كم مرة تكرر بقاء طفلك (طفلتك) بعيداً عن المدرسة بسبب عدم وجود كثير من الأصدقاء لديه هناك؟

11. الى أي درجة يفضل طفلك (طفلتك) البقاء مع أفراد عائلته على الذهاب الى المدرسة؟

12. إلى أي درجة يستمتع طفلك (طفلتك) بالقيام بأشياء متنوعة (كالبقاء مع الأصدقاء، أوالذهاب الى أماكن معينة) في الأيام (من الأحد الى الخميس) التي لا يتواجد فيها طفلك (طفلتك) في المدرسة؟

13. كم مرّة تتراود لدى طفلك (طفلتك) مشاعر سلبية حول المدرسة كالشعور بالخوف أو العصبية أو الحزن عندما يفكر بالمدرسة أيام الجمعة والسبت؟

14. كم مرّة تكرر تجنب طفلك (طفلتك) أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) حيث يجب التواجد معهم واجراء محادثة معهم؟

15. الى أي درجة يفضل طفلك (طفلتك) أن يتلقى تعليمه في المنزل على يدك أو على يد زوجك على أن يتلقى تعليمه على يد معلمه في المدرسة؟

16. كم مرّة تكرر رفض طفلك (طفلتك) الذهاب الى المدرسة بسبب رغبته في الاستمتاع بوقته خارج المدرسة؟

17. إذا قلت نسبة المشاعر السلبية التي تراود طفلك (طفلتك) حول المدرسة مثل (الخوف والعصبية والحزن)؛ هل سيسَهّل ذلك عليه الذهاب الى المدرسة؟

18. لو كان من السهل على طفلك (طفلتك) تكوين صداقات جديدة؛ هل سيسهّل ذلك عليه الذهاب الى المدرسة؟

19. هل سيكون من السهل على طفلك (طفلتك) الذهاب الى المدرسة إذا رافقه أحدكما (أنت أو زوجك) إليها؟

20. هل سيسْهل على طفلك (طفلتك) الذهاب الى المدرسة إن تمكن من القيام بأمور أكثر يحبها بعد ساعات الدوام المدرسي (كالبقاء مع الأصدقاء)؟

21. الى أي درجة تفوق المشاعر السلبية التي تراود طفلك (طفلتك) حول المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تلك المشاعر التي تراود الاطفال الآخرين في مثل سنّه عند مقارنته بهم؟

22. كم مرّة يتكرر بقاء طفلك (طفلتك) منعزلاً عن المجتمع المدرسي عند مقارنته بالأطفال الآخرين في مثل سنّه؟

23. هل ترى بأن رغبة طفلك (طفلتك) بالبقاء في المنزل معك أو مع زوجك تفوق رغبة الأطفال الآخرين في مثل سنّه؟

24. هل يفضل طفلك (طفلتك) القيام بأمور مسلية خارج المدرسة أكثر من غالبية الأطفال في مثل سنّه؟

ملحق 5: استبانة التحكيم 1

الفاضل الدكتور ....

تحية طيبة وبعد،

أقوم بإجراء دراسة بعنوان "سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون" كمتطلب لدرجة الدكتوراة، وتتطلب جمع معلومات من عينات مختلفة (طلبة من الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، ومعلمين، ومرشدين، وأخصائيين نفسيين، وأولياء أمور) باستخدام مقياس كيرني لتقييم سلوك الرفض المدرسي، الذي تمّ ترجمته الى العربية ومن ثمّ إلى الانجليزية لفحص صدق الترجمة لتتناسب مفرداته مع البيئة الأردنية، انطلاقا من الإطار النظري للمقياس والدراسات التي بنيت عليه لتدعيم صدق التكوين الفرضي (صدق البناء) للمقياس.

ولتعزيز مؤشرات الصدق هذه من خلال صدق التحكيم يُرجى إعطائي من وقتكم الثمين لتحكيم المقياس المرفق وفق المؤشرين التاليين:

1. وضوح معنى الفقرة (وفق خيارين: واضحة، غير واضحة).
2. علاقة الفقرة بسلوكات ذات صلة بالرفض المدرسي (وفق خيارين: ترتبط، لا ترتبط).

وتفضلوا بقبول فائق التقدير

الباحثة

الفقـــرة ملاحظة: هذه الفقرات تمثل أسباباً محتملة لعدم تقبل المدرسة أو رفضها	مدى وضوح معنى الفقرة		علاقة الفقرة بسلوكات ذات صلة بالرفض المدرسي	
	واضحة	غيرواضحة	ترتبط	لا ترتبط
3. أخاف من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين عليّ).				
4. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أجد صعوبة في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة.				
5. أفضّل البقاء مع والديّ او أحدهما على الذهاب الى المدرسة.				
6. عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي خارج البيت والمدرسة				
7. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنها بالنسبة لي مصدرٌ يشعرني بالحزن والاحباط				
8. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.				
9. يستحوذ البيت على تفكيري عندما أكون في المدرسة.				
10. التغيّب عن المدرسة يتيح لي الفرصة للتحدث مع اشخاص ليسوا من عائلتي				
11. يتعاظم (يزيد) شعوري بالخوف والعصبية عند وجودي في المدرسة مقارنا بما أشعر به عند تواجدي في البيت.				
12. أبقى بعيداً عن المدرسة لعدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدي فيها.				
13. أفضل البقاء مع أفراد عائلتي على الذهاب الى المدرسة.				
14. عندما أتغيب عن المدرسة تتوفر لي بدائل او خيارت ممتعة أشارك بها زملائي خارج المدرسه .				
15. عندما أفكر في المدرسة أيام العطل (الجمعة والسبت) أشعر بالخوف والحزن.				
16. أتجنب أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) أكون فيها مضطراً للتحدث معهم او مقابلتهم.				
17. أفضل أن أتلقّى تعليمي في البيت على أن أتلقاه في المدرسة.				
18. أرفض الذهاب الى المدرسة بسبب رغبتي في البحث عن فرص للاستمتاع بوقتي خارج المدرسة.				
19. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودني تجاه المدرسة أقل؛ سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.				
20. لو كان من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة، سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.				
21. ذهاب والديّ معي إلى المدرسة يسهّل عليّ الذهاب إليها.				
22. سيكون من السهل عليّ الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتي القيام بالمزيد من الأعمال التي أحبها بعد ساعات الدوام المدرسي.				
23. المشاعر السلبية التي تراودني تجاه المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تفوق تلك المشاعر التي تراود الطلاب الآخرين الذين هم في مثل سني				
24. كثيراً ما أبقى بعيداً عن المجتمع المدرسي مقارنة بالطلاب الآخرين في مثل سنّي.				
25. أرغب بالبقاء في البيت مع والديّ أكثر مما يرغبه الطلاب الآخرين في مثل سنّي.				
26. أفضل القيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر من الطلاب الآخرين والذين هم في مثل سنّي.				

ملحق 6: استبانة التحكيم 2

الفاضل الدكتور ....

تحية طيبة وبعد،

أقوم بإجراء دراسة بعنوان "سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون" كمتطلب لدرجة الدكتوراة، وتتطلب جمع معلومات من عينات مختلفة (طلبة من الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، ومعلمين، ومرشدين، وأخصائيين نفسيين، وأولياء أمور) باستخدام مقياس كيرني لتقييم سلوك الرفض المدرسي، الذي تمّ ترجمته الى العربية ومن ثمّ إلى الانجليزية لفحص صدق الترجمة لتتناسب مفرداته مع البيئة الأردنية، انطلاقا من الإطار النظري للمقياس والدراسات التي بنيت عليه لتدعيم صدق التكوين الفرضي (صدق البناء) للمقياس.

وقد استند المقياس في الأصل على نموذج سمي ب "نموذج الدالة" (The Functional Model) ، ويشير هذا النموذج على وجه التحديد الى ان الطلبة بشكل عام يرفضون الذهاب للمدرسة لواحد أو أكثر من الأسباب التالية مصنفة في اربعة مكونات للدالة(conditions or reasons)أو أسباب أو أبعاد (functional dimensions)، أو عوامل (factors) او مجالات (domains)، هذه الأبعاد هي:

1. لتجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية.
2. للهروب من/تجنب مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة.
3. للحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له (significant others)
4. للحصول على تعزيز ملموس/حسي/مادي/واقعي خارج محيط المدرسة.

ملاحظة: اطلق كيرني صاحب المقياس على السببين 1 و 2 المكونات الدالة على مواقف ذات تعزيز سلبي (negative reinforcement functional conditions) واعراضها تستند الى عوامل داخلية (internalizing symptoms)، كما اطلق على السببين 3 و 4 المكونات الدالة على مواقف ذات تعزيز ايجابي (positive reinforcement functional conditions) واعراضها تستند الى عوامل خارجية (externalizing symptoms).

وقد قام صاحب المقياس بوضع 6 فقرات لكل بُعد/سبب من هذه الأبعاد/الأسباب. ولتعزيز مؤشرات الصدق من خلال صدق التحكيم يُرجى إعطائي من وقتكم الثمين لتحكيم المقياس المرفق وفق المؤشر التالي: مدى انتماء الفقرات لتلك الأبعاد الأربعة.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير

الباحثة

البُعد	الفقرات	انتماء الفقرة للبُعد: تنتمي	انتماء الفقرة للبُعد: لا تنتمي
1.تجنب مثير مرتبط بالمدرسة يثير لديه مشاعر سلبية.	1. أخاف من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين عليّ).		
	5. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنها بالنسبة لي مصدرٌ يشعرني بالحزن والاحباط .		
	9.يتعاظم (يزيد) شعوري بالخوف والعصبية عند وجودي في المدرسة مقارنا بما أشعر به عند تواجدي في البيت.		
	13.عندما أفكر في المدرسة أيام العطل (الجمعة والسبت) أشعر بالخوف والحزن.		
	17. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودني تجاه المدرسة أقل؛ سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.		
	21. المشاعر السلبية التي تراودني تجاه المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تفوق تلك المشاعر التي تراود الطلاب الآخرين الذين هم في مثل سني		
2.الهروب من مواقف اجتماعية و/أو تقييمية غير مرغوبة ومبغضة بالنسبة له داخل المدرسة.	2. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أجد صعوبة في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة.		
	6. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.		
	10. أبقى بعيداً عن المدرسة لعدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدي فيها.		
	14. أتجنب أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) أكون فيها مضطراً للتحدث معهم او مقابلتهم.		
	18. لو كان من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة، سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.		
	22. كثيراً ما أبقى بعيداً عن المجتمع المدرسي مقارنة بالطلاب الآخرين في مثل سنّي.		
3.الحصول على اهتمام ورعاية من قبل أشخاص آخرين مهمين بالنسبة له	3. أفضّل البقاء مع والديّ او أحدهما على الذهاب الى المدرسة.		
	7. يستحوذ البيت على تفكيري عندما أكون في المدرسة.		
	11. أفضل البقاء مع أفراد عائلتي على الذهاب الى المدرسة.		
	15. أفضل أن أتلقّى تعليمي في البيت على أن أتلقاه في المدرسة.		
	19. ذهاب والديّ معي إلى المدرسة يسهّل عليّ الذهاب إليها.		
	23. أرغب بالبقاء في البيت مع والديّ أكثر مما يرغبه الطلاب الآخرين في مثل سنّي.		
4.الحصول على تعزيز ملموس وواقعي خارج محيط المدرسة.	4. عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي خارج البيت والمدرسة		
	8. التغيّب عن المدرسة يتيح لي الفرصة للتحدث مع اشخاص ليسوا من عائلتي		
	12. عندما أتغيب عن المدرسة تتوفر لي بدائل او خيارت ممتعة أشارك بها زملائي خارج المدرسه .		
	16. أرفض الذهاب الى المدرسة بسبب رغبتي في البحث عن فرص للاستمتاع بوقتي خارج المدرسة.		
	20. سيكون من السهل عليّ الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتي القيام بالمزيد من الأعمال التي أحبها بعد ساعات الدوام المدرسي.		
	24. أفضل القيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر من الطلاب الآخرين والذين هم في مثل سنّي.		

ملحق 7: استبانة التحكيم 3

المحكم الكريم من طلبة الدراسات العليا/ تخصص قياس وتقويم

تحية طيبة وبعد،

أقوم بإجراء دراسة بعنوان "سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون" كمتطلب لدرجة الدكتوراة، وتتطلب جمع معلومات من عينات مختلفة (طلبة من الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر، ومعلمين، ومرشدين، وأخصائيين نفسيين، وأولياء أمور) باستخدام مقياس كيرني لتقييم سلوك الرفض المدرسي، الذي تمّ ترجمته الى العربية ومن ثمّ إلى الانجليزية لفحص صدق الترجمة لتتناسب مفرداته مع البيئة الأردنية، انطلاقا من الإطار النظري للمقياس والدراسات التي بنيت عليه لتدعيم صدق التكوين الفرضي (صدق البناء) للمقياس.

ولتعزيز مؤشرات الصدق هذه من خلال صدق التحكيم يُرجى إعطائي من وقتكم الثمين لتحكيم المقياس المرفق وفق المؤشرات التالية:

- محاكمة فقرات المقياس وفق المعايير المحددة المرفقة.
- وضع تعديل مقترح لأي فقرة من فقرات المقياس في ضوء ما تراه مناسباً.

ملاحظة: التدريج الذي استخدمه صاحب المقياس هو تدريج ليكرت: (0)مطلقاً، (1)نادراً، (2)أحياناً، (3)عادةً، (4)غالباً، (5)تقريباً دائماً، (6) دائماً

وتفضلوا بقبول فائق التقدير

الباحثة

معيار الحكم على الفقرة (الفقرات الثلاث الأولى عامة ، وتخص المقياس ككل وتعليماته،الإجابة هنا عامة وثنائية)	رقم الفقرة في المقياس																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1.هل المطلوب من المستجيب عن فقرات المقياس واضح في تعليمات الإجابة؟																								
2.هل الباحثة تخاطب المستجيب باسلوب مناسب؟																								
3.هل في المقياس ما يدفع المستجيب لعدم التعاون مع الباحثة؟																								
4.هل تطلب الفقرة معلومات تقع في حدود ذاكرة المستجيب ؟																								
5.هل صياغة الفقرة غامضة؟																								
6.هل تتناول الفقرة فكرة واحدة ؟																								
7.هل في صياغة الفقرة ايحاء او تلميح لاجابة معينة؟																								
8.هل تتعرض الفقرة لجوانب شخصية حساسة ؟																								
9.هل تقود صياغة الفقرة للكشف عن																								

هوية المستجيب؟																								
10.هـــل تقـــع المصــــــطلحات والأفكار والمعلومـــات فـــي الفقـــرة في حدود فهم المستجيب؟																								
11.هـــل صـــياغة الفقرة مناسبة من حيث الطول؟																								
12.هـــل الفقـــرة متحيزة لفئة معينـة من المستجيبين؟																								
13.هل تتوقع تغير اجابـة المسـتجيب تغيـرا ملموسـا اذا طلـب مـن الإجابـة ثانيـة بعـد فتـرة وجيزة؟																								
14.هل عدد فئـات التــــــــدريج المســتخدمة فـــي الإجابة كافية؟																								
15.هـــل التـــدريج اللفظـي المســتخدم فــــي الإجابــــة متناســـق مـــع مضمون الفقرة؟																								
16.هـــل التـــدريج الرقمـــي المقابـــل للتـــدريج اللفظـــي يتناســـب مـــع مضمون الفقرة ؟																								

التعديل المقترح	العبارة (الفقرة) اسباب محتملة لعدم تقبل المدرسة (رفض المدرسة)
	1. أخاف من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين عليّ).
	2. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أجد صعوبة في الحديث مع الطلاب الآخرين في المدرسة.
	3. أفضّل البقاء مع والديّ او أحدهما على الذهاب الى المدرسة.
	4. عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي خارج البيت والمدرسة
	5. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنها بالنسبة لي مصدرٌ يشعرني بالحزن والاحباط
	6. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.
	7. يستحوذ البيت على تفكيري عندما أكون في المدرسة.
	8. التغيّب عن المدرسة يتيح لي الفرصة للتحدث مع اشخاص ليسوا من عائلتي
	9. يتعاظم (يزيد) شعوري بالخوف والعصبية عند وجودي في المدرسة مقارنا بما أشعر به عند تواجدي في البيت.
	10. أبقى بعيداً عن المدرسة لعدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدي فيها.
	11. أفضل البقاء مع أفراد عائلتي على الذهاب الى المدرسة.
	12. عندما أتغيب عن المدرسة تتوفر لي بدائل او خيارت ممتعة أشارك بها زملائي خارج المدرسه .
	13. عندما أفكر في المدرسة أيام العطل (الجمعة والسبت) أشعر بالخوف والحزن.
	14. أتجنب أماكن معينة في المدرسة (مثل الممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينين) أكون فيها مضطراً للتحدث معهم او مقابلتهم.
	15. أفضل أن أتلقّى تعليمي في البيت على أن أتلقاه في المدرسة.
	16. أرفض الذهاب الى المدرسة بسبب رغبتي في البحث عن فرص للاستمتاع بوقتي خارج المدرسة.
	17. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودني تجاه المدرسة أقل؛ سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.
	18. لو كان من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة، سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.
	19. ذهاب والديّ معي إلى المدرسة يسهّل عليّ الذهاب إليها.
	20. سيكون من السهل عليّ الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتي القيام بالمزيد من الأعمال التي أحبها بعد ساعات الدوام المدرسي.
	21. المشاعر السلبية التي تراودني تجاه المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) تفوق تلك المشاعر التي تراود الطلاب الآخرين الذين هم في مثل سني
	22. كثيراً ما أبقى بعيداً عن المجتمع المدرسي مقارنة بالطلاب الآخرين في مثل سنّي.
	23. أرغب بالبقاء في البيت مع والديّ أكثر مما يرغبه الطلاب الآخرين في مثل سنّي.
	24. أفضل القيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر من الطلاب الآخرين والذين هم في مثل سنّي.

ملحق 8: استبانة الطلبة

عزيزنا الطالب/ الطالبة

- أشكرك أولا على موافقتك بالإجابة عن فقرات هذه الإستبانة لأغراض البحث العلمي، وكن على ثقة بأنه لن يطلع أحد على إجاباتك.
- العبارات في القسم الثاني من هذه الاستبانه (24عبارة) تتعلق بمدى ارتياح الطالب للمدرسة وتقبُّله لها واتجاهاته نحوها، يرجى التكرم بقراءة كل عبارة ، وتقدير مدى انطباقها عليك حسب التدريج المجاور للعبارة.
- القسم الثالث من الاستبانة يتضمن سؤالاً يتعلق بأسباب أخرى (من وجهة نظرك) قد تجعل الطالب يرفض المدرسة، يرجى الإجابة عنه.

القسم الأول: يرجى الإجابة عن البنود المطلوبة في هذا القسم قبل الذهاب الى القسمين الثاني والثالث:

1. نوع المدرسة : □ ذكور □ إناث
2. الصف : □ سابع □ ثامن □ تاسع □ عاشر
3. المكان المفضل بالنسبة لك لقضاء وقتٍ مفيدٍ هو :

   □ المدرسة □ البيت □ ليس البيت وليس المدرسة
4. المكان المفضل بالنسبة لك لقضاء وقتٍ ممتعٍ هو :

   □ المدرسة □ البيت □ ليس البيت وليس المدرسة
5. أي من العبارات التالية تنطبق عليك (ضع اشارة X)

   □ أذهب بارتياح إلى المدرسة وبكامل إرادتي وأعتبرها بيتي الثاني.

   □ أذهب إلى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتدت الذهاب إليه بصورة تلقائية.

   □ أذهب إلى المدرسة مُجبراً مع شعور داخلي بعدم الإرتياح الى هذا المكان.

   □ شعوري بعدم تقبّل المدرسة يدفعني للبحث عن أعذار للتعطيل وعدم الذهاب اليها.

القسم الثاني : بصراحة وموضوعية يرجى تقدير مدى انطباق مضمون كل عبارة من العبارات التالية عليك، كسبب من الأسباب المحتملة التي تؤدي إلى الشعور بعدم تقبّل المدرسة أو رفضها.

العبارة (الفقرة) أسباب محتملة لعدم تقبل المدرسة أو رفضها	درجة انطباقها عليك كثيراً جداً (4)	كثيراً (3)	قليلاً (2)	قليلاً جداً(1)	لا تنطبق (0)
1. أخاف من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين عليّ).					
2. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أجد صعوبة في الحديث مع الطلاب الآخرين عندما أكون فيها					
3. أفضّل البقاء مع والديّ (الأم، الأب) على الذهاب الى المدرسة.					
4. عندما أتغيب عن المدرسة أغادر البيت لأمارس نشاطات مسلية أمضي بها وقتي					
5. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنها بالنسبة لي مصدرٌ يشعرني بالحزن والاحباط					
6. أبقى بعيداً عن المدرسة لأنني أشعر بالحرج أمام الأشخاص الآخرين فيها.					
7. يسيطر البيت على تفكيري عندما أكون في المدرسة.					
8. التغيّب عن المدرسة يتيح لي الفرصة للتحدث مع أشخاص ليسوا من عائلتي					
9. يزيد شعوري بالخوف والعصبية عند وجودي في المدرسة مقارنة بما أشعر به وأنا في البيت.					
10. أبقى بعيداً عن المدرسة لعدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدي فيها.					
11. أفضل البقاء مع أفراد أسرتي على الذهاب الى المدرسة.					
12. عندما أتغيب عن المدرسة تتوفر لي بدائل او خيارت ممتعة أشارك بها زملائي خارج المدرسه .					
13. عندما أفكر في المدرسة أيام العطل (الجمعة والسبت) أشعر بالخوف والحزن.					
14. أتجنب أماكن معينة في المدرسة (كالممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معيّنون) حتى لا أضطر إلى مقابلتهم أو التحدث معهم.					
15. أفضل أن أتلقّى تعليمي في البيت على أن أتلقاه في المدرسة.					
16. أرفض الذهاب الى المدرسة بسبب رغبتي في البحث عن فرص للاستمتاع بوقتي خارج المدرسة.					
17. لو كانت المشاعر السيئة (كالخوف والعصبية والحزن) التي تراودني (أشعر بها) تجاه المدرسة أقل؛فإن ذلك سيسَهّل عليّ الذهاب إليها.					
18. لو كان من السهل عليّ تكوين صداقات جديدة، سيسْهُل عليّ الذهاب الى المدرسة.					
19. ذهاب والديّ معي إلى المدرسة يسهّل عليّ الذهاب إليها.					
20. سيكون من السهل عليّ الذهاب الى المدرسة لو كان باستطاعتي القيام بالمزيد من الأعمال التي أحبها بعد ساعات الدوام المدرسي.					
21. المشاعر السيئة التي تراودني تجاه المدرسة (مثل الخوف أو العصبية أو الحزن) أكثر من تلك المشاعر التي تراود زملائي في الصف.					
22. أبقى بعيداً عن مجتمع المدرسة أكثر مقارنة بزملائي في الصف.					
23. أرغب بالبقاء في البيت مع والديّ أكثر مما يرغبهُ زملائي في الصف.					
24. أفضل القيام بأشياء ممتعة خارج المدرسة أكثر مقارنة بزملائي في الصف.					

القسم الثالث : برأيك ما الأسباب التي قد تجعل الطالب يرفض المدرسة؟ (أرجو أن تذكر 5 أسباب على الأقل)؟

1.

2.

3.

4.

5.

ملحق 9: استبانة المعلمين

الفاضل / المعلم (المعلمة).....................

تحية طيبة وبعد،

أشكرك أولا على موافقتك للإشتراك في عينة هذه الدراسة وإجابتك عن فقرات هذه الإستبانة لأغراض البحث العلمي.

القسم الأول: العبارات في الإستبانة تتعلق بمدى ارتياح الطالب للمدرسة وتقبُّله لها واتجاهاته نحوها، يرجى التكرم بقراءة كل عبارة، وتقدير درجة موافقتك على مضمون الفقرة كسبب محتمل من أسباب الرفض المدرسي. **(ملاحظة: الفئة المعنيّة بالطلبة هم الطلبة من الصف السابع الى العاشر)**

العبارة (الفقرة) اسباب مقترحة لسلوك الرفض المدرسي	درجة الموافقة على مضمون الفقرة كسبب محتمل من اسباب الرفض المدرسي موافق بدرجة................				
	عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جدا	ليست سببا
1) خوف الطالب من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين).					
2) صعوبة يجدها الطالب في الحديث مع الطلاب الآخرين عندما يكون في المدرسة.					
3) شعور الطالب بأنه يفضل البقاء مع والديه على الذهاب الى المدرسة.					
4) التغيب عن المدرسة يتيح للطالب ممارسة نشاطات مسلية لتمضية الوقت خارج البيت والمدرسة.					
5) المدرسة بالنسبة للطالب مصدر يشعره بالحزن والاحباط.					
6) شعور الطالب بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.					
7) سيطرة البيت على تفكير الطالب عندما يكون في المدرسة.					
8) التغيّب عن المدرسة يتيح للطالب الفرصة للتحدث مع أشخاص ليسوا من عائلته.					
9) تزايد شعور الطالب بالخوف والعصبية عند وجوده في المدرسة مقارنة بما يشعر به عند تواجده في البيت.					
10) عدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدى الطالب في المدرسة.					
11) تفضيل الطالب البقاء مع أفراد أسرته على الذهاب الى المدرسة.					
12) توفر بدائل او خيارت ممتعة يمارسها الطالب بالمشاركة مع زملائه خارج المدرسة.					
13) شعور الطالب بالخوف والحزن المرافق لتفكيره بانتهاء عطلة نهاية الأسبوع.					

14) سعي الطالب لتجنب أماكن معينة في المدرسة (كالممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينون) حيث يكون فيها مضطراً للتحدث معهم أو مقابلتهم.					
15) تفضيل الطالب تلقي تعليمه في البيت على أن يتلقاه في المدرسة.					
16) رفض الطالب الذهاب الى المدرسة بسبب رغبته في البحث عن فرص للاستمتاع بوقته خارج المدرسة.					

القسم الثاني: يرجى التفكير بأسباب أخرى غير التي وردت في الإستبانة أعلاه، راجياً ان لا تقلّ عن خمسة أسباب (من وجهة نظرك).

.1

.2

.3

.4

.5

القسم الثالث: في ضوء خبرتك الميدانية ما تقديرك لنسبة الطلبة (بشكل عام في المدارس) الذين تنطبق عليهم كل حالة من الحالات التالية:

الحالة	النسبة %
يذهبون إلى المدرسة بارتياح وبكامل ارادتهم ويعتبرونها بيتهم الثاني.	
يذهبون إلى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتادوا الذهاب اليه بصورة تلقائية.	
يذهبون إلى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الإرتياح لهذا المكان وتقبّله على مضض.	
يعبرون بصور مختلفة عن مشاعر رفضهم أو عدم ارتياحهم في الذهاب إلى المدرسة.	
المجموع	%100

ملحق 10: استبانة المرشدين

الفاضل / المرشد (المرشدة)....................

تحية طيبة وبعد،

أشكرك اولاً على موافقتك للإشتراك في عينة هذه الدراسة واجابتك عن فقرات هذه الإستبانة لأغراض البحث العلمي.

القسم الأول: العبارات في الإستبانة تتعلق بمدى ارتياح الطالب للمدرسة وتقبُّله لها واتجاهاته نحوها، يرجى التكرم بقراءة كل عبارة ، وتقدير درجة موافقتك على مضمون الفقرة كسبب محتمل من اسباب الرفض المدرسي. **(ملاحظة: الفئة المعنيّة بالطلبة هم الطلبة من الصف السابع الى العاشر)**

العبارة (الفقرة) اسباب مقترحة لسلوك الرفض المدرسي	درجة الموافقة على مضمون الفقرة كسبب محتمل من اسباب الرفض المدرسي موافق بدرجة................				
	عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جدا	ليست سببا
1) خوف الطالب من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين).					
2) صعوبة يجدها الطالب في الحديث مع الطلاب الآخرين عندما يكون في المدرسة.					
3) شعور الطالب بأنه يفضل البقاء مع والديه على الذهاب الى المدرسة.					
4) التغيب عن المدرسة يتيح للطالب ممارسة نشاطات مسلية لتمضية الوقت خارج البيت والمدرسة.					
5) المدرسة بالنسبة للطالب مصدر يشعره بالحزن والاحباط.					
6) شعور الطالب بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.					
7) سيطرة البيت على تفكير الطالب عندما يكون في المدرسة.					
8) التغيّب عن المدرسة يتيح للطالب الفرصة للتحدث مع أشخاص ليسوا من عائلته.					
9) تزايد شعور الطالب بالخوف والعصبية عند وجوده في المدرسة مقارنة بما يشعر به عند تواجده في البيت.					
10) عدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدى الطالب في المدرسة.					
11) تفضيل الطالب البقاء مع أفراد أسرته على الذهاب الى المدرسة.					
12) توفر بدائل او خيارت ممتعة يمارسها الطالب بالمشاركة مع زملائه خارج المدرسة.					
13) شعور الطالب بالخوف والحزن المرافق لتفكيره بانتهاء عطلة نهاية الأسبوع.					
14) سعي الطالب لتجنب أماكن معينة في المدرسة (كالممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينون) حيث يكون فيها مضطراً للتحدث معهم أو مقابلتهم.					
15) تفضيل الطالب تلقي تعليمه في البيت على أن يتلقاه في المدرسة.					

16) رفض الطالب الذهاب الى المدرسة بسبب رغبته في البحث عن فرص للاستمتاع بوقته خارج المدرسة.					

القسم الثاني: (يتكون من سؤالين) في ضوء خبرتك وتجربتك الميدانية.........

السؤال الأول: يرجى التفكير بأسباب أخرى غير التي وردت في الإستبانة أعلاه، راجياً أن لا تقلّ عن ثلاثة أسباب (من وجهة نظرك).

.1

.2

.3

السؤال الثاني: ما المؤشرات التي يمكن ان تظهر على الطالب والتي يمكن من خلالها أن نستدل على أن هذا الطالب يرفض المدرسة ؟

.1

.2

.3

القسم الثالث: في ضوء خبرتك الميدانية ما تقديرك لنسبة الطلبة (بشكل عام في المدارس) الذين تنطبق عليهم كل حالة من الحالات التالية:

الحالة	النسبة %
يذهبون بارتياح الى المدرسة وبكامل ارادتهم ويعتبرونها بيتهم الثاني	
يذهبون الى المدرسة بصفتها المكان الذي اعتادوا الذهاب اليه بصورة تلقائية	
يذهبون الى المدرسة مع شعور داخلي بعدم الإرتياح الى هذا المكان وتقبله على مضض	
يعبرون بصور مختلفة عن مشاعر رفضهم او عدم ارتياحهم في الذهاب الى المدرسة	
المجموع	%100

ملحق11 : استبانة أولياء الأمور

الفاضل ولي أمر الطالب/ الطالبة

أشكرك أولاً على موافقتك بالإجابة عن فقرات هذه الإستبانة لأغراض البحث العلمي ، وكن على ثقة بأنه لن يطلع احد على اجاباتك. العبارات في الإستبانة تتعلق بمدى ارتياح الطالب للمدرسة وتقبُّله لها واتجاهاته نحوها، يرجى التكرم بقراءة كل عبارة ، وتقدير درجة موافقتك على مضمون الفقرة كسبب محتمل من اسباب الرفض المدرسي.. ليس المقصود هنا ابنك او ابنتك بل الطلبة بشكل عام في ضوء خبرتك كولي أمر. **(ملاحظة: الفئة المعنيّة بالطلبة هم <u>الطلبة من الصف السابع الى العاشر</u>)**

العبارة (الفقرة) اسباب مقترحة لسلوك الرفض المدرسي	درجة الموافقة على مضمون الفقرة كسبب محتمل من اسباب الرفض المدرسي موافق بدرجة................				
	عالية جدا	عالية	قليلة	قليلة جدا	ليست سببا
1) خوف الطالب من شيء ما متعلق بالمدرسة (مثل الامتحانات، المعلم، استقواء الطلبة الآخرين).					
2) صعوبة يجدها الطالب في الحديث مع الطلاب الآخرين عندما يكون في المدرسة.					
3) شعور الطالب بأنه يفضل البقاء مع والديه على الذهاب الى المدرسة.					
4) التغيب عن المدرسة يتيح للطالب ممارسة نشاطات مسلية لتمضية الوقت خارج البيت والمدرسة.					
5) المدرسة بالنسبة للطالب مصدر يشعره بالحزن والاحباط.					
6) شعور الطالب بالحرج أمام الأشخاص الآخرين في المدرسة.					
7) سيطرة البيت على تفكير الطالب عندما يكون في المدرسة.					
8) التغيّب عن المدرسة يتيح للطالب الفرصة للتحدث مع أشخاص ليسوا من عائلته.					
9) تزايد شعور الطالب بالخوف والعصبية عند وجوده في المدرسة مقارنة بما يشعر به عند تواجده في البيت.					
10) عدم وجود عدد كاف من الأصدقاء لدى الطالب في المدرسة.					
11) تفضيل الطالب البقاء مع أفراد أسرته على الذهاب الى المدرسة.					
12) توفر بدائل او خيارت ممتعة يمارسها الطالب بالمشاركة مع زملائه خارج المدرسة.					
13) شعور الطالب بالخوف والحزن المرافق لتفكيره بانتهاء عطلة نهاية الأسبوع.					

14) سعي الطالب لتجنب أماكن معينة في المدرسة (كالممرات، أو الأماكن التي يتواجد فيها أشخاص معينون) حيث يكون فيها مضطراً للتحدث معهم أو مقابلتهم.					
15) تفضيل الطالب تلقي تعليمه في البيت على أن يتلقاه في المدرسة.					
16) رفض الطالب الذهاب الى المدرسة بسبب رغبته في البحث عن فرص للاستمتاع بوقته خارج المدرسة.					

(ملاحظة): يرجى التفكير بأسباب أخرى غير التي وردت في الإستبانة أعلاه تتعلق برفض الطالب للمدرسة، راجياً أن لا تقلّ عن ثلاثة أسباب (من وجهة نظرك).

.1

.2

.3

ملحق 12: استبانة الأطباء النفسيين

الفاضل / الأخصائي النفسي(الأخصائية النفسية)....................

تحية طيبة وبعد،

أشكرك اولاً على موافقتك للإشتراك في عينة هذه الدراسة واجابتك عن فقرات هذه الإستبانة لأغراض البحث العلمي.

أرجوالاجابة عن الاستبانة التالية في ضوء خبرتك وتجربتك الميدانية (وتتكون من ثلاثة اسئلة)....

السؤال الأول: من وجهة نظرك كأخصائي ما الأسباب التي يمكن أن تؤدي بالطالب إلى رفض المدرسة؟

1.

2.

3.

السؤال الثاني: ما المؤشرات التي يمكن ان تظهر على الطالب والتي يمكن من خلالها أن نستدل على أن هذا الطالب يرفض المدرسة ؟

1.

2.

3.

السؤال الثالث: قد يكون هناك نوع من الخلط بين "سلوك الرفض المدرسي" وبعض بالاضطرابات النفسية مثل (قلق الانفصال، والرهاب المحدد، والرهاب الاجتماعي) ومفاهيم أخرى؛ برأيك ما الخصوصية التي ينفرد بها "سلوك الرفض المدرسي" كمفهوم عن تلك الاضطرابات أو غيرها؟

ملحق 13: كتاب تسهيل المهمة مستشفى الأميرة بسمة التعليمي

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك.ت/١٠٠٧/١١٤/٣٤١
التاريخ: ٥/جمادي الأخرة/ ١٤٣٤ هـ
الموافق: ١٦/نيسان/٢٠١٣ م

عطوفة مدير مستشفى الاميرة بسمة التعليمي المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة أسماء احمد سليمان بني احمد

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة أسماء احمد سليمان بني احمد، ورقمها الجامعي (٢٠١٠٢٢٠٠٢٥)، بدراسة بعنوان "سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون"؛ وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص ارشاد نفسي. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانه) على عينه من الاخصائيين النفسيين في العيادات النفسية التابعة للمستشفى.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. امل خصاونة

رئيس قسم النفسية لتسهيل مهمة الطالبة

اربد – الأردن
تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ – ٢ – ٩٦٢ +
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax : + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق 14: كتاب تسهيل المهمة مديرية تربية لواء المزار الشمالي

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك ت/١٠٧/١١٤/ ٩٤١
التاريخ: ٥/جمادي الآخرة/ ١٤٣٤ هـ
الموافق: ١٦/نيسان/٢٠١٣ م

عطوفة مدير مديرية تربية لواء المزار الشمالي المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة أسماء احمد سليمان بني احمد

تحية طيبة وبعد ...

تقوم الطالبة **أسماء احمد سليمان بني احمد**، ورقمها الجامعي (٢٠١٠٢٢٠٠٢٥)، بدراسة بعنوان **"سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون"!** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص ارشاد نفسي. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانه) على عينه من معلمي ومرشدي وطلبة الصفوف الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) في المدارس التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

اربد – الأردن
تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ –٢– ٩٦٢ +
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق 15: كتاب تسهيل المهمة مديرية تربية لواء بني عبيد

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

كلية التربية
مكتب العميد

الرقم: ك.ت/١٠٧/١١٤/ ٢٤١
التاريخ: ٥/جمادي الأخرة/ ١٤٣٤ هـ
الموافق: ١٦/نيسان/٢٠١٣ م

عطوفة مدير مديرية تربية اربد الثانية المحترم
لواء بني عبيد

الموضوع: تسهيل مهمة الطالبة أسماء احمد سليمان بني احمد

تحية طيبة وبعد ،،،

تقوم الطالبة أسماء احمد سليمان بني احمد، ورقمها الجامعي (٢٠١٠٢٢٠٠٢٥)، بدراسة بعنوان "سلوك الرفض المدرسي: المفهوم والخصائص والأسباب كما يراها الطلبة وأولياء الأمور والمعلمون والأخصائيون النفسيون"؛ وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص ارشاد نفسي. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة (استبانه) على عينه من معلمي ومرشدي وطلبة الصفوف الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) في المدارس التابعة لمديريتكم.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

تلفون: ٧٢١١١١١ – ٢ – ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ – ٢ – ٩٦٢ + اربد – الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق 16: أسباب الرفض المدرسي التي ذكرها الطلبة وتكرارات اجاباتهم على كل سبب وتقاطعاتها مع تكرارات المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور

العبارة/ السبب	الطلبة/ ذكور				الطلبة/ إناث				معلمون	مرشدون	اولياء امور
	عاشر (22)	تاسع (49)	ثامن (16)	سابع (18)	عاشر (27)	تاسع (19)	ثامن (20)	سابع (37)			
أسباب تتعلق بالمعلم والمدير											
1. إساءة المدير للطالب (الأسلوب الديكتاتوري، الضرب، الشتائم)	5	22	12	7	6			1			
2. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لأراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	15	37	13	16	18	7	13	31	4	6	1
3. عدم اهتمام العاملين في المدرسة بحقوق وحاجات الطلاب	3	3	3	2	1	2	2	1			
4. المحاباة بين الطلاب (المتميز عن الضعيف، أبناء المعلمين عن غيرهم، سوء توزيع فرص المشاركة خلال الحصة)	4	4	2	12			5	14		1	2
5. الخوف من المعلم	6	6	7	2	1	10	4	18		3	1
6. عدم حب الطالب للمعلم (نفور الطالب من معلم ما)	1	1			1	9	13	9	4		1
7. عدم قدرة المعلم على ضبط الحصة		5		6							
8. تهديد المعلم للطالب بالرسوب		5									
9. عدم كفاءة المعلم (عدم فهمه لحاجات الطلاب، عدم تعزيز، عدم قدرته على		2	7	3	1	2	2	3		3	1

إيضاح الدرس، استخدام اسلوب التلقين (لوح+طبشورة))											
10. الحالة المزاجية للمعلم (العصبية)	1	4			2		1	4			
11. الخوف من التعرض للحرج بسبب شتائم المدير أو المعلم	1	3	3								
أسباب تتعلق بالعقوبات المدرسية											
12. استخدام أسلوب العقاب الجماعي وأساليب عقاب غير مناسبة لعمر الطالب	1			2	2			1			1
13. الخوف من العقوبة الناجمة عن عدم حل الواجبات البيتية							2	1			
14. اللجوء للعقاب مباشرة دون تفهم عذر الطالب	4	2	3	1	1	5	6	8			
15. الخوف من تلقي العقوبة على التأخير عن الطابور الصباحي (الضرب، تسجيله غائباً)			2								
أسباب تتعلق بالأصدقاء والطلبة الآخرين											
16. عدم القدرة على الانسجام مع الطلاب وتكوين الصداقات (العزلة)							3	12	1		
17. رفاق السوء (الشللية) الذين يشجعون على القيام بأمور مخالفة كالتدخين	3	1	11	6	1	2		1	7	5	1
18. العلاقة بين الطلاب (عدم احترام، استهزاء)	4		5	1	4	2	1	2	2	1	
19. اعاقة بعض الطلاب لسير الحصة	2										
20. وجود مشكلات بين الطلاب داخل غرفة الصف أو داخل المدرسة		8	3	6	2	6		1			

21. عدم وجود أصدقاء أو عدم وجود صداقات كافية		4			6	2	2	3	2		
22. الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام المدرسي أو بعده	7	11	8	5	8	4	7	8	4	3	
أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية والصفية											
23. عدم صيانة شبابيك وأبواب المدرسة		1		1							
24. عدم توفر خدمات (مراوح في الصيف، وصوبات في الشتاء)	10	9	9	6	7	11	4	9			
25. عدم توفر بيئة مدرسية تعليمية مشجعة (محفزة) للتعليم	9				5	1		3	5		3
26. عدم جودة الأثاث المدرسي (المقاعد، اللوح...)	1	4	1	3				3	1		
27. عدم توفر أو عدم تفعيل مختبرات المهني والعلوم والحاسوب	7	19						3			1
28. بُعد المدرسة عن المنزل (مع عدم توفر مواصلات)	8	1	1								
29. عدم وجود غرفة مسرح ومرسم								3			
30. عدم وجود أو عدم تفعيل المكتبة		14									
31. عدم وجود قاعات (ملاعب) وأدوات رياضية وعدم جودة ملعب كرة القدم	7	11	13	12					1		1
32. عدم توفر الاحتياجات اللازمة لطالب لديه مواهب (مثل توفير آله موسيقية لطالب لديه موهبة موسيقية ما)						1					
33. ضيق الغرفة الصفية وعدم مناسبتها لعدد الطلاب (الأمر الذي ينجم عنه زيادة	1	5						13	2		

المشكلات وحدوث سرقات)											
34. سوء توزيع أماكن جلوس الطلبة في الغرفة الصفية (الجلوس دائماً في المقعد الأخير)				1							
35. عدم تفعيل جدران الغرفة الصفية بشكل وصحيح وجاذب		1									
36. بناء المدرسة على الطراز القديم وعدم جاذبيته (بناء غير متطور)		1					1	2	1		
37. عدم وجود مكان مريح للجلوس فيه وقت الفرصة وعدم الاستمتاع بوقت الفرصة		2	1				1				
38. سوء المرافق من حمامات ومشارب (عدم نظافة، عدم صيانة، عدم توفر الماء للشرب او التنظيف)	3	24	3	2					11	1	1
أسباب تتعلق بالحصص والدوام المدرسي											
39. طول الوقت الذي يقضيه االطالب في المدرسة (كثرة عدد الحصص)	3	15	10		3	3	2	6	6		2
40. المدة الطويلة للحصة (طول وقت الحصة)	2	10									3
41. الشعور بالملل في المدرسة بشكل عام أو أثناء الحصص (خاصة العلمية منها)	7	14	14	1	2			1	2		4
42. الدوام المبكر (الاستيقاظ المبكر الساعة 6)	9	9	4		5			6	1		
43. عدم تخصيص حصص رياضة بعدد كاف	5	6	4	7	1				1		
44. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	3	24	15	3	8	11	6	7	10	3	4

45. قصر وقت الفرصة	6	10	4	2	2	1		6			
46. قصر وقت الاستراحة بين الحصص		1			1	2	2	4			
47. روتين الطابور الصباحي (طابور صباحي ممل)								3			
48. الروتين اليومي في المدرسة (لا يوجد اختلاف كل يوم نفس الشيء)	1			2					2	2	3
أسباب تتعلق بالامتحانات والمناهج الدراسية											
49. ضغط الدراسة والواجبات البيتية والشعور بضغط الوقت	1	2			1			3	3	1	
50. الخوف من الامتحانات (كثرتها، صعوبتها)	7	13	3	2	5	11	4	2	2		
51. الخوف من الامتحانات الشفهية والفجائية		1		2	2	4	3	12			
52. صعوبة المناهج	2	7	1		1	3	5		8	4	
53. وزن الحقيبة المدرسية (وزن الكتب + وزن الدفاتر)		1			2	2	1	3	1		
أسباب تتعلق بالعائلة والبيت											
54. الخوف من تلقي العقوبة من الوالدين أو أحدهما بسبب الحصول على علامة متدنية أو ارتكاب خطأ في الامتحان)							4	2			
55. الوضع المادي المتدني للعائلة			1				1		6		1
56. ارغام الأهل أبناءهم على الذهاب الى المدرسة مع عدم الرغبة							3	2		1	

57. القسوة والشدة في تعامل الآباء مع الأبناء	2	1					2		2	2	1
58. وجود مشكلات عائلية تشغل تفكير الطالب (التفكك الأسري)	7	3	7	4	1	3	3	1	2	8	2
59. وجود أشياء مسلية وجاذبة في البيت أكثر من المدرسة			1	3		4		1			
60. تشجيع الأب ابنه على امتهان مهنته في المستقبل (كالعمل في سوبرماركت، أو النجارة، أو الدهان...)				5							
61. إهمال الآباء لأبنائهم وعدم تشجيعهم على الدراسة (اللامبالاة، غياب الرقابة، عدم متابعة، عدم التوجيه، عدم الوعي)	2	4	7	4	1	2	5	5	9	9	7
62. التعلق بالعائلة						1		5	1		
أسباب تتعلق بخصائص الطالب											
63. عدم ثقة الطالب بنفسه والشعور بالنقص	2				6		1		3		
64. خجل الطالب وحساسيته				1	1			3			
65. مستوى التحصيل المتدني للطالب (ضعف التحصيل)				1	1		3	4	3	29	1
66. حب الطالب للهو واللعب (اللامبالاة وعدم الجدية في أمور الحياة، عدم وعي)		1			1			4	5	2	1
أسباب تتعلق بالضغط النفسي والحالة النفسية											
67. عدم الشعور بالأمان والطمأنينة والحنان					8	3	6	5			

68. الشعور بالإرهاق والتعب والإجهاد	5	1	4	3							1
69. الشعور بالإحباط والتوتر من الجو المدرسي	12	2	1	6	5	6	6	5			
أسباب تتعلق بالمقصف المدرسي											
70. التزاحم في المقصف				1							
71. سوء نوعية الطعام الذي يباع في المقصف				5							
72. المصروف القليل مقابل غلاء بعض السلع المباعة في المقصف			9								
أسباب أخرى											
73. عدم التعود على المدرسة منذ الصغر		2						1	1		
74. عدم السماح للطالب بالذهاب الى الحمام				3							
75. عدم وجود ميول (دافعية) للتعلم	2	1	1		2	7	4	8	5	1	
76. الرغبة في ايجاد فرص عمل أخرى	1	3	2		1	3			2	7	
77. إجبار الطلاب على التكنيس		1						1			
78. التشديد في الزي المدرسي					1	2	1	2			
79. الخوف من التعرض للخطف							1				
80. الشعور بالجوع	1		1								

81. الشعور بالنعاس	1			1				1			
82. وجود أمور جاذبة خارج المدرسة	4	12	5	11	1	4			2		

ملحق 17: أسباب الرفض المدرسي من وجهة نظر الطلبة مرتبة تنازلياً وفقاً لتكرارات السبب لدى عينة الطلبة الذكور الطلبة الذكور مقارناً بالتكرارات لدى عينة الإناث والمعلمين والمرشدين وأولياء الأمور

العبارة/ السبب	تكرار السبب عند الطلبة الذكور (من 105)		تكرار السبب عند الطلبة الاناث (من 103)		تكرار السبب عند المعلمين (من 58)		تكرار السبب عند المرشدين (من 40)		تكرار السبب عند أولياء الأمور (من 31)	
	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة
1. إساءة المعلم للطالب (الشتائم، الضرب، الصراخ، الإهمال، تجاهل الاستماع لآراء الطلاب، الاستهزاء، التسلط)	89	%85	69	%67	4	%7	6	%15	1	
2. إساءة المدير للطالب (الأسلوب الديكتاتوري، الضرب، الشتائم)	46	%44	7	%7	0	0	0		0	
3. عدم وجود (أو قلة) نشاطات مسلية وترفيهية (رياضية، فنية، رحلات...) وعدم الاستمتاع بالوقت داخل المدرسة	45	%43	32	%31	10	%17	3	%8	4	
4. عدم وجود قاعات (ملاعب) وأدوات رياضية وعدم جودة ملعب كرة القدم	43	%41	0	0	1	%2	0		1	
5. الشعور بالملل في المدرسة بشكل عام أو أثناء الحصص (خاصة العلمية منها)	36	%34	3	%3	2	%3	0		4	
6. عدم توفر خدمات (مراوح في الصيف، وصوبات في الشتاء)	34	%32	31	%30	0	0	0		0	
7. وجود أمور جاذبة خارج المدرسة	32	%30	5	%5	2	%3	0		0	
8. سوء المرافق من حمامات ومشارب (عدم نظافة، عدم صيانة، عدم توفر الماء للشرب او التنظيف)	32	%30	0	0	11	%19	1		1	
9. الخوف من التعرض للاستقواء من قبل الطلبة الآخرين أثناء الدوام المدرسي أو بعده	31	%30	27	%26	4	%7	3	%8	0	

10. طول الوقت الذي يقضيه الطالب في المدرسة (كثرة عدد الحصص)	28	%27	14	%14	6	%10	0		2	
11. عدم توفر أو عدم تفعيل مختبرات المهني والعلوم والحاسوب	26	%25	3	%3	0	0	0		1	
12. الخوف من الامتحانات (كثرتها، صعوبتها)	25	%24	22	%21	2	%3	0		0	
13. الدوام المبكر (الاستيقاظ المبكر الساعة 6)	22	%21	11	%11	1	%2	0		0	
14. عدم تخصيص حصص رياضة بعدد كافٍ	22	%21	1	%1	1	%2	0		0	
15. المحاباة بين الطلاب (المتميز عن الضعيف، أبناء المعلمين عن غيرهم، سوء توزيع فرص المشاركة خلال الحصة)	22	%21	19	%18	0	0	1		2	
16. قصر وقت الفرصة	22	%21	9	%9	0	0	0		0	
17. الشعور بالإحباط والتوتر من الجو المدرسي	21	%20	22	%21	0	0	0		0	
18. وجود مشكلات عائلية تشغل تفكير الطالب (التفكك الأسري)	21	%20	8	%8	2	%3	8	%20	2	
19. الخوف من المعلم	21	%20	33	%32	0	0	3	%8	1	
20. رفاق السوء (الشللية) الذين يشجعون على القيام بأمور مخالفة كالتدخين	21	%20	4	%4	7	%12	5	%13	1	
21. وجود مشكلات بين الطلاب داخل غرفة الصف أو داخل المدرسة	17	%16	9	%9	0	0	0		0	
22. إهمال الآباء لأبنائهم وعدم تشجيعهم على الدراسة (اللامبالاة، غياب الرقابة، عدم متابعة، عدم التوجيه، عدم الوعي)	17	%16	13	%13	9	%16	9	%23	7	

23. عدم وجود أو عدم تفعيل المكتبة	14	%13	0	0	0	0	0		0	
24. الشعور بالارهاق والتعب والإجهاد	13	%12	0	0	0	0	0		1	
25. عدم كفاءة المعلم (عدم فهمه لحاجات الطلاب، عدم تعزيز، عدم قدرته على إيضاح الدرس، استخدام اسلوب التلقين (لوح+طبشورة))	12	%11	8	%8	0	0	3	%8	1	
26. المدة الطويلة للحصة	12		0		0		0		3	
27. عدم اهتمام العاملين في المدرسة بحقوق وحاجات الطلاب	11	%10	6	%6	0	0	0		0	
28. عدم قدرة المعلم على ضبط الحصة	11	%10	0	0	0	0	0		0	
29. اللجوء للعقاب مباشرة دون تفهم عذر الطالب	10	%10	20	%19	0	0	0		0	
30. صعوبة المناهج	10	%10	9	%9	8	%14	4	%10	0	
31. العلاقة بين الطلاب (عدم احترام، استهزاء)	10	%10	9	%9	2	%3	1		0	
32. بُعد المدرسة عن المنزل (مع عدم توفر مواصلات)	10	%10	0	0	0	0	0		0	
33. عدم توفر بيئة مدرسية تعليمية مشجعة (محفزة) للتعليم	9	%9	9	%9	5	%9	0		3	
34. عدم جودة الأثاث المدرسي (المقاعد، اللوح...)	9	%9	3	%3	1	%2	0		0	
35. المصروف القليل مقابل غلاء بعض السلع المباعة في المقصف	9	%9	0	0	0	0	0		0	
36. الخوف من التعرض للحرج بسبب شتائم المدير او المعلم	7	%7	0	0	0	0	0		0	
37. ضيق الغرفة الصفية وعدم مناسبتها لعدد الطلاب (الأمر الذي ينجم عنه زيادة المشكلات وحدوث سرقات)	6	%6	13	%13	2	%3	0		0	

38. الرغبة في ايجاد فرص عمل أخرى	6	%6	4	%4	2		7		0	
39. تهديد المعلم للطالب بالرسوب	5	%5	0	0	0	0	0		0	
40. الحالة المزاجية للمعلم (العصبية)	5	%5	7	%7	0	0	0		0	
41. تشجيع الأب ابنه على امتهان مهنته في المستقبل (كالعمل في سوبرماركت، أو النجارة، أو الدهان...)	5	%5	0	0	0	0	0		0	
42. سوء نوعية الطعام الذي يباع في المقصف	5	%5	0	0	0	0	0		0	
43. عدم وجود أصدقاء أو عدم وجود صداقات كافية	4	%4	13	%13	2	%3	0		0	
44. عدم وجود ميول (دافعية) للتعلم	4	%4	21	%20	5	%9	1		0	
45. وجود أشياء مسلية وجاذبة في البيت أكثر من المدرسة	4		5		0		0		0	
46. عدم السماح للطالب بالذهاب الى الحمام	3	%3	0	0	0	0	0		0	
47. الروتين اليومي في المدرسة (لا يوجد اختلاف كل يوم نفس الشيء)	3		0		2		2		3	
48. استخدام أسلوب العقاب الجماعي وأساليب عقاب غير مناسبة لعمر الطالب	3	%3	3	%3	0	0	0		1	
49. عدم وجود مكان مريح للجلوس فيه وقت الفرصة وعدم الاستمتاع بوقت	3	%3	1	%1	0	0	0		0	
50. الخوف من الامتحانات الشفهية والفجائية	3	%3	21	%20	0	0	0		0	
51. القسوة والشدة في تعامل الآباء مع الأبناء	3	%3	2	%2	2	%3	2	%5	1	
52. ضغط الدراسة والواجبات البيتية والشعور بضغط الوقت	3		4		3		1		0	

53. عدم التعودعلى المدرسة منذ الصغر	2	%2	1	%1	1	%2	0		0	
54. عدم ثقة الطالب بنفسه والشعور بالنقص	2	%2	7	%7	3	%5	0		0	
55. الشعور بالنعاس	2	%2	1	%1	0	0	0		0	
56. الشعور بالجوع	2	%2	0	0	0	0	0		0	
57. عدم صيانة شبابيك وأبواب المدرسة	2	%2	0	0	0	0	0		0	
58. اعاقة بعض الطلاب لسير الحصة	2	%2	0	0	0	0	0		0	
59. الخوف من تلقي العقوبة على التأخير عن الطابور الصباحي (الضرب، تسجيله غائباً)	2	%2	0	0	0	0	0		0	
60. عدم حب الطالب للمعلم (نفور الطالب من المعلم)	2	%2	32	%31	4	%7	0		1	
61. سوء توزيع أماكن جلوس الطلبة في الغرفة الصفية (الجلوس دائماً في المقعد الأخير)	1	%1	0	0	0	0	0		0	
62. حب الطالب للهو واللعب (اللامبالاة وعدم الجدية في أمور الحياة، عدم وعي)	1	%1	5	%5	5	%9	2	%5	1	
63. عدم تفعيل جدران الغرفة الصفية بشكل وصحيح وجاذب	1	%1	0	0	0	0	0		0	
64. بناء المدرسة على الطراز القديم وعدم جاذبيته (بناء غير متطور)	1	%1	3	%3	1	%2	0		0	
65. قصر وقت الاستراحة بين الحصص	1	%1	9	%9	0	0	0		0	
66. وزن الحقيبة المدرسية (وزن الكتب + وزن الدفاتر)	1	%1	8	%8	1	%2	0		0	
67. الوضع المادي المتدني للعائلة	1	%1	1	%1	6	%10	0		1	

68. خجل الطالب وحساسيته	1	%1	4	%4	0	0	0		0	
69. مستوى التحصيل المتدني للطالب (ضعف التحصيل)	1	%1	8	%8	3	%5	29	%73	1	
70. التزاحم في المقصف	1	%1	0	0	0	0	0		0	
71. إجبار الطلاب على التكنيس	1	%1	1	%1	0	0	0		0	
72. الخوف من التعرض للخطف	0	0	1	%1	0	0	0		0	
73. عدم الشعور بالأمان والطمأنينة والحنان	0	0	22	%21	0	0	0		0	
74. التعلق بالعائلة	0	0	6	%5	1	%2	0		0	
75. ارغام الأهل أبناءهم على الذهاب الى المدرسة مع عدم الرغبة	0	0	5	%4	0	0	1		0	
76. الخوف من تلقي العقوبة من الوالدين أو أحدهما بسبب الحصول على علامة متدنية أو ارتكاب خطأ في الامتحان)	0	0	6	%5	0	0	0		0	
77. الخوف من العقوبة الناجمة عن عدم حل الواجبات البيتية	0	0	3	%3	0	0	0		0	
78. روتين الطابور الصباحي (طابور صباحي ممل)	0	0	3	%3	0	0	0		0	
79. عدم توفر الاحتياجات اللازمة لطالب لديه مواهب (مثل توفير آله موسيقية لطالب لديه موهبة موسيقية ما)	0	0	1	%1	0	0	0		0	
80. عدم وجود غرفة مسرح ومرسم	0	0	3	%3	0	0	0		0	
81. عدم القدرة على الانسجام مع الطلاب وتكوين الصداقات (العزلة)	0	0	15	%15	1	%2	0		0	
82. التشديد في الزي المدرسي	0	0	6	%6	0	0	0		0	

ABSTRACT

Bani Ahmad, Asma Ahmad. (2013). School Refusal Behavior: The Concept, Characteristics and Causes as Perceived by Students, Parents, Teachers and Mental Specialists. Ph.D. Dissertation, Yarmouk University. (Supervisor: Dr. Qasem Sammoor)

The main objectives of this study, based on the basic and applied components of the study were to crystalize the concept of "School Refusal Behavior", with it's possible causes (functions), Characteristics, and consequencies from one side; and to estimate the size of school refusal through the degree of congruance between the perspectives of four main stakeholders (Students, Parents, Teachers and Mental Specialists) from the other side. Indepth review of related literature was the important component of the mixed design in this study.

The foreshadow problem and the emergent design of this study were based on snowball sampling procedure of related literature using the main keywords and their synonyms for searching purposes. While the samples of different stakeholders [students (208): 105 males, 103 females, Parents (31), Teachers (58) and Mental Specialists (50): 40 counselors, 10 psychiatrist] were assumed to be available or volunteers.The main component of the used data collection tool was based on Scool Refusal Assesment Scale (SRAS) adapted for Jordanian culture, with four main functions [(1) avoid school-based stimuli that provoke negative affectivity, (2) escape aversive social and/or evaluative situations, (3) pursue attention from significant others, and/or (4) pursue tangible reinforcers outside of school].

The results of data quantitative and qualitative analysis showed that percentages of school refusers are highly related to the standard of reference (placeuse or placefun) this differentiation in percentages of school refusal behavior were not affected by student gender or class level. The statistical results revealed no significant differences between the total means of students' ratings due to class level,but significant due to gender in favor of females. Males and females were highly congruant in ranking SRB on item level within the same function, with a maximum rank correlation on function

number 4.The means of ratings revealed high grounded risk in causes of SRB. Significant differences in estimated proportion of school refusers between students versus teachers and counselors (22% vs. 40%). All rank correlations between items' means in each function. For students with each group of other stakeholders, were weak in general ($< .40$), the lowest was between students and counselors.

The Manova and post-hoc comparisons on the function level between means of ratings for each group, revealed that the significant differences were between students' rating mean and each of the means of the other three groups (teachers, counselors,and parents). Based on means differences, the results of repeated measure analysis for the four function / group showed that function one and four were more important than function two and three from the percepectives of teachers, parents, and counselors in deciding the behavior of school refusal; while function two was the most important from the students' point of view. The results of open question regarding the causes of SRB showed that the students have significant different perception from each of the other three groups.

The overall statistical results and literature review revealed that the operational definition of SRB is highly complicated phenominon, The main contribution of this study was establishing for grounded definition of SRB in Jordanian schools, as a first step to evaluate and manipulate this phenominon, which will help and support the establishment of well designed programs to qualify counselors and all stakeholders to be aware for the consequences of SRB through the valid functions. (**Keywords**: School, School refusal, School Refusal Behavior, School Phobia, absenteeism).(235 word).